

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

Bc. BcA. Petra Doležalová, MBA

Přístupy k „výchově charakteru“ založené na důkazech

Evidence-based Approaches to Character Education

Praha 2017

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Poděkování

Touto cestou děkuji doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za jeho odbornou pomoc při zpracování této práce.

Svému partnerovi Nielsovi z celého srdce děkuji za trpělivost a obrovskou podporu, kterou mi poskytuje v průběhu společných let a obzvlášť pak v několika posledních rocích mých studijních dobrodružství.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 7. 2017

Podpis:

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá na důkazech založenou „výchovou charakteru“ (*character education*), jak je zkoumána a aplikována v anglosaských zemích, zejména pak ve Spojených státech amerických a Velké Británii, jakožto paralelou k Osobnostní a sociální výchově praktikované v České republice. Jejím cílem je poskytnout přehled o vědecky ověřovaných přístupech k rozvoji lidského charakteru včetně účinných způsobů jejich diseminace.

První část práce se zabývá vymezením pojmů, filozofickými a historickými východisky výchovy charakteru, popisem a klasifikací klíčových charakterových předností a jejich účinky na lidské prospívání. V další části jsou na základě analýzy dostupných zdrojů představeny a zhodnoceny empiricky zkoumané příklady dobré praxe, které jsou implementovány v prostředí rodin, škol a dalších organizací. Dále jsou zmíněny některé problémy, s nimiž se výchova charakteru aktuálně potýká a v závěru jsou pak shrnuty návrhy jejich řešení.

Ukazuje se, že k charakteru je třeba přistupovat jako k celku a klást důraz na harmonický rozvoj širokého spektra charakterových předností. Jejich kultivace prostřednictvím výchovy a školní výuky má pozitivní vliv na individuální a celospolečenské prospívání – rozvojem intrapersonálních, interpersonálních a intelektuálních předností buduje pevnou základnu pro vývoj dovedností kognitivních, předchází problémovému chování, nezaměstnanosti a kriminalitě a přispívá k dosahování osobních a pracovních cílů, duševnímu a fyzickému zdraví a celkovému well-being.

Největší šanci na úspěch mají empiricky ověřené intervenční programy výchovy charakteru založené na translačním výzkumu a mezioborové spolupráci. Pozitivní přínosy jsou zdaleka nejvýznamnější u intervencí zaměřených na děti v raném a předškolním věku vyrůstající v socioekonomicky znevýhodněném prostředí a jejich primární pečovatele. U starších dětí jsou účinky méně výrazné. U adolescentů se osvědčuje integrace intervenčních programů s pracovní praxí. U všech věkových skupin platí, že úspěšné intervence využívají praktické výchovné a vyučovací postupy, zapojují rodiče, pedagogické pracovníky, komunitu, případně potenciální zaměstnavatele do role vzorů a mentorů, poskytují svým účastníkům dlouhodobou podporu a zároveň je vedou k autonomii.

Klíčová slova

založené na důkazech, charakterové přednosti, výchova charakteru, výuka charakteru, sociálně-emocionální dovednosti, sociálně-emocionální učení, nekognitivní dovednosti, well-being, pozitivní výchova a vzdělávání, dobrá praxe

Abstract

This thesis looks into evidence-based character education as it is researched and applied in the Anglo-Saxon countries, particularly in the United States and the United Kingdom, as a parallel to Personal and Social Education in the Czech Republic. Its aim is to provide an overview of scientifically studied approaches to the development of human character, inclusive of efficient means of their dissemination.

The first part of the thesis includes definition of terms, philosophical and historical foundations of character education, description and classification of character strengths, and their effects on human flourishing. Based on analysis of available sources, the next part of the thesis presents empirically tested examples of best practices being applied in families, schools, and other organizations. It is followed by a part describing certain problems which character education is currently facing and finally a summary of possible solutions.

It becomes apparent that character needs to be approached in its entirety with focus aimed toward harmonious development of a wide range of character strengths. Their cultivation by means of upbringing and education shows positive effect on individual as well as societal flourishing – it builds a strong base for the evolution of cognitive skills by developing intrapersonal, interpersonal, and intellectual skills, prevents problem behaviors, unemployment, and crime and contributes to the attainment of personal and occupational goals, mental and physical health and overall well-being.

Character education interventions with the greatest chance of success are those which have been empirically validated and based on translational research and interdisciplinary collaboration. It is the interventions aimed at very young and pre-school aged children and their primary caretakers from socioeconomically disadvantaged conditions that show the most significant positive outcomes. The results of intervention programs designed for older children are less pronounced. Adolescents benefit the most from interventions which integrate work experience. It applies to all age groups that successful intervention programs use practical educational methods, involve parents, educational staff, community, and possibly prospective employers as role models and mentors, and provide their participants with long-term support while steering them towards autonomy.

Key words

evidence-based, character strengths, character education, social and emotional skills, social and emotional learning, non-cognitive skills, well-being, positive education, best practice

Obsah

Úvod.....	7
1 Metodologie	11
1.1 Praxe založená na důkazech.....	12
1.2 Klíčové pojmy výchovy charakteru	12
1.3 Organizace věnující se rozvoji charakteru	15
2 Výchova a výuka charakteru.....	17
2.1 Vymezení pojmů	17
2.2 Filozofické a náboženské základy etického myšlení	18
2.3 Hlavní směry a teorie morálního usuzování.....	20
2.4 Stručná historie výchovy charakteru	21
2.5 Teoretická východiska charakterových předností a jejich klasifikace	23
2.5.1 Klasifikace ctností a charakterových předností VIA	24
2.5.2 Charakterové dimenze a jednotlivé přednosti v kontextu vzdělávacího prostředí ...	27
2.6 Cíle, prostředky a pozitivní účinky výchovy charakteru	32
3 Účinné intervence pro příslušná vývojová období	37
3.1 Rané interakce mezi primárním pečovatelem a dítětem	37
3.2 Intervence v raném dětství	39
3.3 Intervence v předškolním vzdělávání.....	40
3.4 Intervence v základním a středoškolském vzdělávání	42
3.4.1 Měřicí nástroje.....	46
4 Kritika výchovy charakteru	49
4.1 Riziko individualizace sociálních faktorů	49
4.2 Nebezpečí jednostranného zaměření	50
4.3 Úskalí vědeckého zkoumání	51
4.4 Problémy implementace na úrovni vzdělávací politiky	52
5 Doporučení.....	54
5.1 Efektivní způsoby výchovy a výuky charakterových předností	54
5.2 Principy dobré institucionální praxe	58
5.3 Podpora diseminace výchovy charakteru.....	60
6 Diskuze	62
Závěr	65
Seznam literatury	67

Úvod

V posledních zhruba 70 letech historicky nejdelšího mírového období míru v zemích západní hemisféry se v její dynamicky se rozvíjející společnosti těžiště zájmu postupně přesunulo od starostí, jak přežít, k otázce, jak prospívat. S ustavením pozitivně psychologického hnutí na sklonku 90. let minulého století dál rostl zájem jak o tuto otázku, tak o aplikaci zjištěných odpovědí v životech jednotlivců a celé společnosti. Cílem pozitivní psychologie se tedy stalo zkoumání jevů vedoucích k prospívání jednotlivců, rodin a komunit a – spolu s odborníky z dalších oblastí včetně pedagogiky – zároveň hledání empiricky ověřených způsobů, jak toto prospívání podpořit. Současné pojetí výchovy charakteru je příkladem takového společného úsilí.

Ač jsem si to původně explicitně neuvědomovala, tak toto téma mě zajímá už několik let. Jako dobrovolník pracuji v mezinárodní nevládní a neziskové organizaci, jejímž cílem je pomocí interkulturního vzdělávání pomáhat lidem rozvíjet schopnosti, získávat znalosti a osvojovat si postoje potřebné pro tvořivý život v současném stále propojenějším světě. Prostřednictvím neformálního zážitkového vzdělávání v ní doprovázím zahraniční středoškolské studenty přijíždějící z nejrůznějších koutů světa na dlouhodobé pobyty v českých rodinách. Zkušenosti, kterými se účastníci navzájem obohacují, přispívají k vzájemnému porozumění a v důsledku pak k harmoničtějšímu vývoji společnosti. I já jsem kdysi takový pobyt v zahraničí absolvovala. Zásadně mě ovlivnil a pomohl mi rozvinout mé charakterové přednosti. V letech 2012–2013 jsem pracovala jako lektorka neziskového projektu pod názvem *Stereotýpek v nás: Interkulturním vzděláváním a prožitkem k toleranci*, jehož cílem byla prevence xenofobie a rasismu mezi žáky středních odborných škol a učilišť. V obou případech má práce byla a je zaměřena na podporu porozumění, utváření pozitivního postoje k sobě i k druhým, respektu pro odlišnosti v hodnotách a názorech ostatních, účinné komunikace a uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci. V obou případech jsem také měla možnost sledovat často okamžité pozitivní vlivy mého úsilí, ovšem zároveň jsem si uvědomovala, že relativně krátké a jednorázové intervence sice mladé lidi mohou podnítit k zamyšlení se nad určitými věcmi, které dosud prožívali více méně automaticky, ale ve většině případů samy pravděpodobně nemají dostatečnou sílu zakotvit trvalé pozitivní změny v jejich charakteru. V roce 2014 jsem absolvovala dva velmi inspirativní hromadné online otevřené kurzy (dále MOOC)¹ *Moralities of Everyday Life* Paula Blooma z Yaleské univerzity, a *Practical Ethics* Petera Singera z

¹ Massive online open course

Princetonu, které můj zájem o morální charakter a jeho rozvoj ještě prohloubily. Chtěla jsem si ujasnit současný stav poznání a případně zjistit, jaké v této oblasti existují dobré praxe.

Přímo k tématu **výchovy a výuky charakteru** jsem se poprvé dostala prostřednictvím své účasti v dalším MOOCu Relay Graduate School of Education pod názvem *Teaching Character and Creating Positive Classrooms*. Paradoxně teprve poté jsem se v rámci svého studia Sociální pedagogiky dozvěděla o jejím českém ekvivalentu Osobnostní a sociální výchově (dále OSV), která v době, kdy jsem já sama byla školou povinná, ve své dnešní podobě – a obávám se, že vlastně vůbec nijak – ještě nespátřila světlo světa. Ani dnes však OSV u nás zdaleka není tak známou součástí školního kurikula, jako ostatní tradičně vyučované, povětšinou na teoretických znalostech založené, předměty. Přitom pro prospívající a zároveň prospěšný život považuji za minimálně stejně důležité věnovat čas praktickému vzdělávání se také v osobnostních a sociálních dovednostech (a zcela záměrně nepíšu „ve školních lavicích“). Jak se totiž v této práci budu snažit ukázat, i věda už přináší důkazy, že pro celkové prospívání jednotlivce a celé společnosti není důležité pouze kolik toho člověk zná, ale jakým disponuje „charakterem“. Jednomu z obdivovaných amerických prezidentů, Theodorovi Rooseveltovi, je připisován výmluvný výrok „Vzdělat člověka v záležitostech mysli, nikoli však morálky, znamená vychovat společenskou hrozbu.“²

Úsilí k výchově dobrého charakteru má své kořeny samozřejmě už dávno v minulosti. Počátek zájmu o vědecké studium tohoto fenoménu v několika málo posledních desetiletích však můžeme hledat v narůstajících společenských problémech způsobených výrazně méně rovnostářsky fungující společností Spojených států, než jak jsme zvyklí u nás v Evropě. Je smutným faktem, že jakmile je u amerických dětí možné měřit školní výkon, objeví se ve výsledcích bohatých a chudých dětí rozdíl jedné standardní odchylky (Duncan & Murnane, 2016). Velmi časté jsou zde také předčasné odchody ze středních a vysokých škol a zdaleka nejhůř jsou na tom děti ze znevýhodněného socioekonomického prostředí³ – ty, co jsou v rodině vůbec prvními studenty vysoké školy, nebo jsou minoritního původu. Příčinou a zároveň i důsledkem tohoto faktu jsou zde značné rozdíly mezi kvalitou jednotlivých škol a jejich výuky.

Spojené státy nijak nevynikají kvalitou svého veřejného školství. V čem jsou však i díky možnostem soukromého financování a mecenášství na špici, jsou alternativní přístupy ke vzdělávání a rozsah i hloubka výzkumné činnosti v této oblasti. Navíc za sebou mají historii

² „*To educate a man in mind and not in morals means to educate a menace to society.*“ (Childs, 2007)

³ Ve Spojených státech se často jedná o děti afroamerického a hispánského původu navštěvující veřejné školy v centrech velkých měst.

neúspěšných pokusů o výuku charakteru, která by přinášela robustní a trvalé výsledky. Chyby, respektive spíše přístup k nim, jsou však důležitou součástí učení i vědeckého pokroku.

V českém školství dozněla doba pro zásadní změny už dávno. Byla by škoda nepoučit se z úspěchů i chyb druhých a nepokusit se funkční principy, samozřejmě za podmínky jejich přenositelnosti, implementovat za hranicemi jejich původu. Zpočátku například prostřednictvím omezených pilotních projektů, které lze v případě jejich úspěchu, případně po specifických úpravách, překlomit do oficiální vzdělávací politiky.

...

Tato práce zaměřená na **empiricky ověřené přístupy k výchově a výuce charakteru v anglosaských zemích** nejprve krátce shrnuje užívané pojmy, koncepty a teorie v oblasti výchovy charakteru, dále sleduje dosavadní trendy a výsledky empirického výzkumu charakterových předností a intervencí zaměřených na jejich rozvoj a na závěr se věnuje výzvám, kterým výchova charakteru čelí, jejich možným řešením a doporučením pro praxi.

Výzkumné otázky, na něž v této práci hledám odpovědi, jsou tyto:

- Co z dosavadních anglosaských zdrojů z let 2000–2017 založených na empirických důkazech je možné zjistit o účincích výchovy a výuky charakteru v rodinném, školním i mimoškolním prostředí na prospívání jednotlivců a společnosti?
- Jaké jsou příklady dobré praxe v oblasti metod a principů výchovy charakteru? A jak zajistit jeho efektivní diseminaci?

Po úvodní stati o východiscích této práce následuje **první kapitola** věnovaná metodologii, specifickým obtížím, s nimiž se výzkumníci u tématu výchovy charakteru potýkají a představení významných organizací věnující se této oblasti. V **druhé kapitole** objasňuji pojem „charakter“ a jemu příbuzné, poodkrývám filozofické a náboženské základy etického myšlení a významné historické přístupy k výchově charakteru, představuji aktuální pokusy o klasifikaci charakterových předností a na závěr seznamuji s empiricky podloženými přínosy jejich rozvoje. V **kapitole třetí** prezentuji účinné intervence určené pro jednotlivá vývojová období a jejich specifika. Ve **čtvrté kapitole** upozorňuji na úskalí výchovy charakteru, její nejčastější kritiku a praktické problémy implementace intervenčních programů. V poslední **páté kapitole** shrnuji společné znaky a principy dobré praxe a předkládám návrhy řešení dříve vznesených problémů. Následuje diskuze a závěrečný souhrn zjištěných poznatků.

...

Poznámka k formě zpracování textu:

Veškeré překlady cizojazyčných zdrojů jsou mé vlastní. Pojmy, které u nás nejsou obvyklé a nemají jednoslovný český ekvivalent, jsem se snažila srozumitelně popsat a ponechala jsem je v původní verzi psané kurzívou. V práci užívám citačního stylu APA. U zdrojů, které jsou dostupné pouze prostřednictvím placených databází, v seznamu literatury uvádím odkazy na jejich abstrakt.

1 Metodologie

Tuto práci jsem pojala formou integrativní přehledové studie (Mareš, 2013) a („Writing literature reviews“, 2006). Jejím cílem je poskytnout základní orientaci v široké oblasti vědeckého výzkumu a intervencí na něm založených v oblasti výchovy charakteru v anglosaských zemích od počátku 21. století. Vzhledem k šíři tématu a rozsahu diplomové práce tento text nemá ambice být vyčerpávající hloubkovou sondou do určité úzké oblasti. Naopak, je pojat jako podklad pro ni – upozorňuje na vynořující se témata zasluhující si bližší pozornost, je zdrojem relevantních otázek a zároveň bází pro zvážení navazujícího výzkumu a dalšímu rozvoji tohoto tématu, případně může sloužit jako inspirace pro praxi v dalších zemích včetně České republiky. Na dané téma jsem vybrala, zanalyzovala a zhodnotila mnoho desítek zdrojů, abych v závěru práce vyústila v konkrétní na důkazech založená doporučení.

Vzhledem k tomu, že v tomto přehledu se zabývám primárně výchovou charakteru v anglosaských zemích, jsem zdroje čerpala zejména z mezinárodních elektronických databází jako *EBSCO* nebo *Proquest*, zahrnujících většinu vědních oborů a shromažďujících převážně anglicky psané publikace, dále pak ze specializované databáze pro pedagogiku (*ERIC*⁴) a vyhledávače *Google* a převážně pak z odborně zaměřeného *Google Scholar*. K vyhledávání jsem využila následující **klíčové pojmy**: *evidence-based, character strengths, character education, social and emotional skills, social and emotional learning, non-cognitive skills, wellbeing* a dále pak pojmy popisující jednotlivé přednosti. **Kritérii** pro výběr zdrojů pro část práce zaměřenou na aktuální výzkumné výsledky bylo datum jejich vydání od roku 2000 dále s preferencí těch hojně citovaných, vypracování v anglickém jazyce⁵, zaměření na děti a adolescenty a obsah založený na vědeckém výzkumu nejčastěji za použití kvantitativní experimentální metodologie. V seznamu literatury se tedy objevují zejména výzkumné studie, (recenzované) vědecké články, odborné monografie, příspěvky ve sbornících a kapitoly v odborných příručkách, výzkumné zprávy významných institucí, ale také relevantní zprávy z konferencí, praktické příručky, úvahy, rozhovory a prezentace. Preferovala jsem literaturu z renomovaných odborných (recenzovaných) časopisů a vydavatelství a specializovaných webových stránek. K relevantním zdrojům jsem se zároveň dostávala prostřednictvím odkazů a referencí uvedených v již vyhledaných zdrojích.

⁴ *Education Resource Information Center*

⁵ nejčastěji v USA a Velké Británii

1.1 Praxe založená na důkazech

V této práci se zabírám shrnutím přístupů k výchově a výuce charakteru založených na důkazech. To znamená, že tyto přístupy se opírají nikoli pouze o teorie či domněnky, ale o zjištění vědeckého výzkumu. Mezi základní aktivity praxe založená na důkazech řadí Peile (2004) pochybující přístup k praxi vedoucí k vědeckému experimentování, pečlivé pozorování, vyčíslování a analýzu nahrazující neověřený popis jednotlivých případů a záznam a katalogizaci zjištěných důkazů za účelem jejich systematické vyhledatelnosti.

Praxe založená na důkazech (*evidence-based practice*)⁶ používá metody, které byly na základě vědeckého testování prokázány za účinné a zároveň se zajímá o míru významnosti zjištěného účinku. Jejím cílem je předejít využívání neověřených, nespolehlivých a riskantních postupů založených výhradně na subjektivní zkušenosti. Přenos výzkumných výsledků do každodenní praxe však není automatický. Předchází mu jejich kritické zhodnocení v rámci specifického kontextu, pro nějž jsou tyto výsledky indikovány⁷. V ideálním případě se v praxi založené na důkazech tedy snoubí odborné posouzení a vědecké důkazy se zájmy, hodnotami a potřebami konkrétního klienta („What is Evidence-Based Practice (EBP)?“, 2017). Je to ze své podstaty transdisciplinární přístup, jehož nutnou podmínkou je neustálá aktualizace a upřesňování výzkumných výsledků a z nich vyplývajících intervencí na základě replikací, návazných či longitudinálních studií. Jeho součástí by mělo být vzdělávání odborníků, jak výsledky výzkumu v jejich konkrétní praxi interpretovat a aplikovat tak, aby svým klientům nabízeli co nejúčinnější a zároveň nejbezpečnější řešení.

1.2 Klíčové pojmy výchovy charakteru

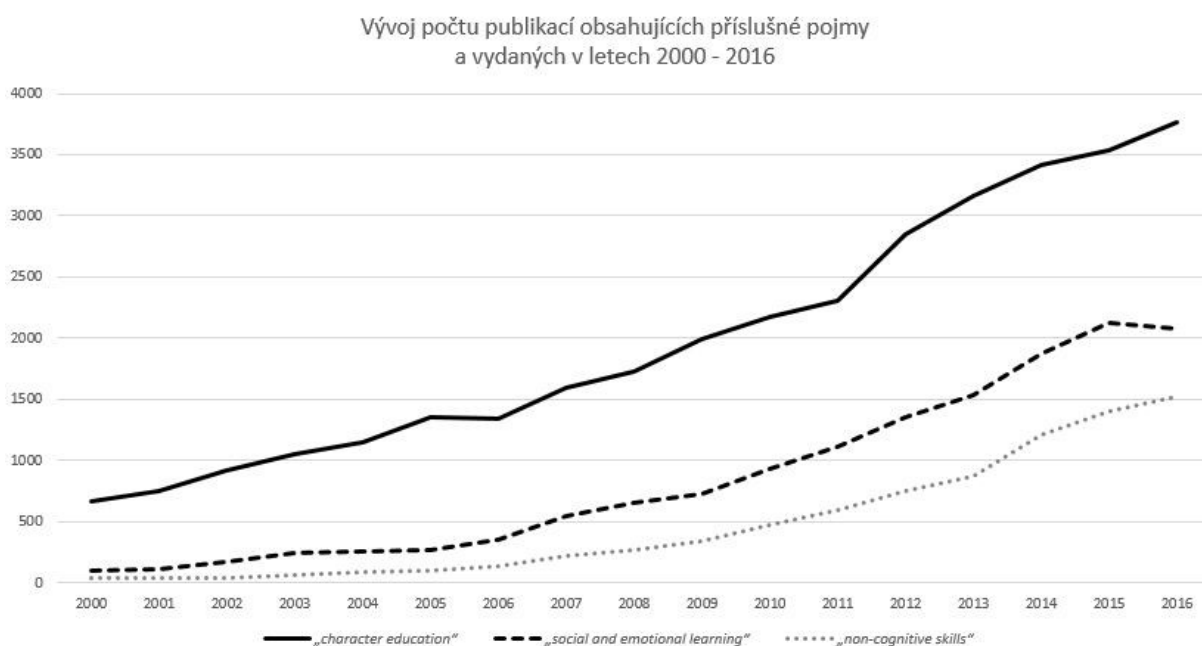
V anglicky psaných zdrojích, z nichž jsem pro účely této práce čerpala, se na téma rozvoje charakteru, neobjevuje pouze koncept *character education* (výchova charakteru). Hojně jsou využívány i další pojmy (World Economic Forum, 2016a), které se ale zdají popisovat téměř identické jevy či postupy. Najdeme mezi nimi následující pojmy: *virtues* (ctnosti), *character strengths* (charakterové přednosti), *social and emotional skills* (sociálně-emocionální dovednosti), *non-cognitive skills* (nekognitivní dovednosti), *soft skills* (měkké dovednosti), *life skills* (životní dovednosti), *personality traits* (osobnostní rysy), respektive *moral education* (morální výchova), *values education* (výchova hodnot), *positive education* (pozitivní

⁶ případně také „na výzkumu“ (*research-based*)

⁷ Techniky kritického hodnocení přinesl nejprve do medicíny Archie Cochrane. Dnes je jádrem Cochrane Library soubor Cochrane Reviews, což je databáze systematických recenzí a metaanalýz, která shrnují a interpretují výsledky lékařských výzkumů provedených metodou randomizované kontrolované studie.

vzdělávání), *social and emotional learning* (sociálně-emocionální učení), *positive youth development* (pozitivní rozvoj mládeže) a další⁸.

Charakter a jeho rozvoj, je v odborných kruzích v každém případě aktuálním tématem. Celkově vyhledávač Google Scholar k pojmu *character education* v odborné literatuře včetně citací našel 37 600 publikovaných studií, v období omezeném na roky 2000–2017 pak 17 500, k pojmu *social and emotional learning* 17 300, resp. 15 500 a *non-cognitive skills* 9 690, resp. 9 290. Vývoj počtu výsledků v celých letech 2000–2016 je uveden v Grafu 1. Pojmy *virtues* a *moral education* byly zastoupeny v řádu statisíců.



Graf 1. Výsledky vyhledávání klíčových pojmů ve vyhledávači Google Scholar k 6.7.2017

Vzhledem k tomu, že pro výše uvedené pojmy se nenašlo jednotné označení ani mezi výzkumníky, celý fenomén se těžko studuje a výsledky jednotlivých výzkumů se obtížně porovnávají. Konkrétně je v tomto případě možné hovořit o klamu *jingle-jangle* (Kelley, 1927). Klam *jingle* poukazuje na případ, kde jeden pojem popisuje několikero různých fenoménů. V takovém případě se však výzkumníci studující takto různorodé jevy mohou mylně domnívat, že zkoumají to samé. Například pojem nekognitivní dovednosti zahrnuje širokou škálu dovedností, rysů, silných stránek a vlastností – v podstatě čehokoli, co není založeno na kognitivních procesech. Nekognitivní má pravděpodobně odlišit „kognitivní“ inteligenci, rychlost zpracování informací, paměť, a další „studijní“ dovednosti. Na druhé straně jsou

⁸ Heckman (2012) preferuje pojem *personal and social skills* (osobnostní a sociální dovednosti) – využívaný i v České republice.

zvědavost, elán, zodpovědné rozhodování uváděny jako součást „intelektuálních“ charakterových dovedností (Park, Tsukayama, Goodwin, Patrick, & Duckworth, 2017). Ve kterých z výše jmenovaných charakterových dovedností však nehraje vůbec žádnou roli kognice? Nejedná se přece o syrové city a touhy, ale o postoje založené na komplexních představách o sobě samém a okolním světě (Venator & Reeves, 2014). Pojem „nekognitivní dovednosti“ tedy pro svou nejednoznačnost v tomto ohledu nepovažuji za šťastný výběr.

Jinak je tomu při klamu *jangle*, kdy jsou dva identické, případně velmi podobné jevy popsány několika různými pojmy. Jistý znak tak může být označen za charakterovou dimenzi, dovednost, rys, ale také za druh učení. Tento klam je ve značné míře zapříčiněn odlišnými slovníky různých disciplín – v našem případě například filozofie, ekonomie, psychologie a pedagogiky (Venator & Reeves, 2014). V jazyce metodologickém jde o problém konstruktové validity, respektive správné a přesné formulace zkoumaného pojmu (Cronbach & Meehl, 1955).

Na základě výsledků provedené rešerše, argumentů uvedených výše a zároveň v následující kapitole definující „charakter“, jsem se pro účely této práce rozhodla pracovat zejména s dvěma souvisejícími skupinami pojmů, s nimiž nejčastěji operují na důkazech založené studie, modely a z nich vycházející intervenční programy. Jsou jimi samotný **charakter**, **charakterové přednosti**, respektive **výchova⁹ charakteru** a **sociálně-emocionální dovednosti**, respektive **sociálně-emocionální učení**. Charakterová přednost je pojmem reflektujícím své kořeny v pozitivně psychologickém hnutí. Dříve se ve veřejných školách vyučovalo chování a vystupování, případně morální výchova – což ale nutně nebylo založeno na postojích a osobní motivaci žáků. I výchova charakteru pro někoho může nést příliš moralizující význam, zatímco sociálně-emocionální učení konkrétněji popisuje, na co je tato výchova zaměřena.

Dalším pojmem, který v této práci hojně využívám, je **well-being** – jeden z hlavních cílů výchovy charakteru a pozitivní psychologie vůbec. Vzhledem k jeho šíři, která je patrnější z anglického originálu, než z českých ekvivalentů „osobní či duševní pohoda“ nebo „životní spokojenost“, jsem se rozhodla ho nepřekládat. Well-being je v překladu doslova „dobré bytí“. Pokud bych měla vybrat adekvátní českou variantu, bylo by to nejspíše poněkud neobvykle znějící „prospívání“ – z obou těchto důvodů je v této práci budu považovat za podstatné jméno rodu středního.

⁹ a zároveň **výuka**. Anglickou *education* je možné přeložit oběma způsoby a při tomto tématu je to také vhodné.

1.3 Organizace věnující se rozvoji charakteru

V této subkapitole krátce představím významné neziskové organizace zabývající se buď samotným výzkumem v oblasti pozitivně zaměřené výchovy a well-being či výchovy charakteru a sociálně-emocionálního učení, ověřováním charakterově výchovných intervencí, šířením jejich implementace a osvětou, anebo kombinací těchto aktivit. Jedná se o organizace často úzce spolupracující s pedagogy, výzkumníky, politiky, představiteli komunitního života, rodinami i žáky. Případně se jedná o instituce zabývající se výzkumem ve vzdělávání obecně a lze u nich najít i příslušné zdroje k výchově charakteru. Z webových stránek a dalších materiálů mnoha z nich jsem čerpala informace pro tento přehled. V závorkách uvádím český překlad anglického názvu organizace, rok vzniku, hlavní představitele a webovou stránku.

International Positive Education Network (IPEN), (Mezinárodní síť pozitivní výchovy a vzdělávání; 2015; Seldon, O'Shaughnessy, Seligman; <http://www.ipositive-education.net/>) je celosvětové hnutí za pozitivní vzdělávání¹⁰, mezi jehož cíle se řadí změna vzdělávací politiky, poskytování a rozšiřování výzkumně ověřené dobré praxe v oblastech studijních a charakterových dovedností a poskytování platformy pro spolupráci všech zainteresovaných stran: učitelů, rodičů, akademiků, studentů, škol, univerzit, neziskových organizací a vlády.

Výchova charakteru je aktivně podporována neziskovou zájmovou skupinou, koalici vzdělávacích a občanských organizací ***Character.org***¹¹ (1993; Karr, Lickona; <http://character.org/>), názorově vycházející z celého politického spektra. Na jejích webových stránkách je k dispozici vyhledávač empiricky ověřených intervencí, kde je programy možné vyhledávat na základě plnění některého z „11 principů efektivní výchovy charakteru“ (Lickona, Schaps, & Lewis, 2007), případně podle tématu. Na základě stejných principů zároveň vybírá nejlepší vzdělávací instituce, které oceňuje za mimořádné výsledky v rozvoji charakteru.

Cílem původně dobrovolné, dnes už však etablované neziskové organizace pod názvem ***Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*** (Společnost pro spolupráci v oblasti teoretického a sociálně-emocionálního učení; 1994; Goleman, Shriver, Weissberg, Zins, Greenberg a další; <http://www.casel.org/>) je integrovat na důkazech založené intervence v oblasti sociálně-emocionálního učení do vzdělávacího procesu – od mateřských až po střední školy. Zaměřuje se na ukotvení výzkumu a praxe ve vzdělávací politice. Vydává vlastní přehledy ověřených intervenčních programů zaměřené na různé vzdělávací stupně.

¹⁰ Za účelem podpory výchovy a vzdělávání klade důraz na individuální charakterové přednosti a osobní motivaci.

¹¹ původně pod názvem ***Character Education Partnership*** (Partnerství pro výchovu a výuku charakteru)

Character Lab (Charakterová laboratoř; 2013; Duckworth, Levin, Randolph; <https://characterlab.org/>) je další nezisková organizace, jejímž cílem je posunovat výzkum v oblasti rozvoje charakteru, propojovat jeho výsledky se vzdělávací praxí a vytvářet spolehlivé nástroje pro jeho měření.

Pod záštitou Stanfordovy univerzity usiluje **Project for Education Research that Scales (PERTS)** (Projekt na podporu šíření výzkumu ve vzdělávání; 2010; Paunesku, Romero; <https://www.perts.net/>) o to, aby se relevantní výsledky aktuálních výzkumných studií z oblasti společenských věd promítly do co nejširěji aplikovatelných výchovných a vzdělávacích intervencí. Mezi jeho cíle patří překlápění výzkumných výsledků do konkrétních postupů prostřednictvím vhodných nástrojů, podpora neustálého zdokonalování oboru pomocí jejich rychlé validace a zavádění prověřených praktik prostřednictvím blízké spolupráce s implementačními partnery.

Širokou osvětou v oblasti pozitivní psychologie a doslova „vyššího dobra“ se se svými tématy jako jsou vděčnost, altruismus, soucit a empatie, odpouštění, štěstí, všímavost a dalšími zabývá **Greater Good Science Center (GGSC)** (Centrum pro vědu vyššího dobra; 2001; Keltner; <https://ggsc.berkeley.edu/>) fungující pod Kalifornskou univerzitou v Berkeley. Vydává vlastní magazín, pořádá živé i online přednášky a další akce na výše uvedená a další související témata.

Ve Velké Británii je významným hnacím centrem výchovy charakteru interdisciplinární externě financovaný výzkumný institut **Jubilee Centre for Character and Virtues** (Jubilejní centrum pro charakter a ctnosti; 2012; Arthur, Kristjánsson; <http://www.jubileecentre.ac.uk/>) při Birminghamské univerzitě, specializující se na vědecký výzkum role charakterových předností a hodnot v britské společnosti a jejich šíření do vzdělávacího procesu.

Britská členská organizace **Association for Character Education** (Asociace pro výchovu charakteru; 2015; Lewis, Arthur; <http://www.character-education.org.uk/>), nově založená „učiteli pro učitele“ ke sdílení odborných znalostí a praxe, připravila 9 principů, které poskytují definici dobré praxe ve výchově charakteru.

Všechny jmenované instituce nabízejí odborným i laickým zájemcům o výchovu a vzdělávání charakteru spoustu nejrozumnějších zdrojů od teoretických úvah, článků a recenzí, přes doporučení empirickými výsledky ověřených intervencí až po konkrétní nástroje a praktická doporučení k jejímu zavádění a šíření. Nejrozumnější zdroje, přehledně rozdělené na principy, úvahy, průvodce, výzkum, evaluaci intervencí a programů a přehledové studie, lze najít také v letošní zprávě britské Národní nadace pro výzkum ve vzdělávání (A. Taylor, 2017).

2 Výchova a výuka charakteru

V této kapitole nejprve vymezují pojmy „charakter“, „charakterová přednost“ a „výchova charakteru“, poté se přesouvám k hlavním filozofickým a spirituálním východiskům etického myšlení, stručně představuji významné historické přístupy k výchově charakteru a na závěr prezentuji její současné cíle a pozitivní účinky.

2.1 Vymezení pojmů

Pojmem **charakter**¹² většina autorů označuje mnohostranný soubor význačných vlastností a postojů osobnosti, které jednotlivci umožňují morální jednání; v přeneseném slova smyslu pak přímo osobu, s význačnými vlastnostmi, které společnost považuje za pozitivní, hodné obdivu a úsilí o jejich dosažení. Charakter ve smyslu charakterových předností odkazuje na dispozice poměrně konzistentně cítit, myslet a jednat takovými způsoby, které jsou v souladu s potřebami jedince a zároveň společnosti (Berkowitz & Bier, 2004; Peterson & Seligman, 2004; Vessels & Huitt, 2005). Část osobnosti, například extravertní či introvertní temperament, je geneticky předurčená, vrozená a zároveň těžko ovlivnitelná individuální zkušeností. Osobnostní rys už ve svém názvu implikuje ze značné části neměnnou vlastnost. Na druhé straně dovednosti si člověk osvojuje během svého života a například soustředění či sebekontrola se v jeho průběhu mohou měnit. Na rozdíl od míry inteligence, která také není výlučně vrozená, ale ustaluje se s počátkem puberty, charakterové dovednosti je možné rozvíjet i v pozdějším věku. Jejich rozvíjením a efektivním uplatňováním se člověk v životě posouvá a roste (Heckman & Kautz, 2013).

Situacionisté jsou k rozvoji nebo dokonce učení (se) charakteru skeptičtí. Dle jejich názoru totiž jako stálá forma vůbec neexistuje („Moral Character", 2015) – veškeré reakce závisejí na situaci či okolnostech, v nichž lidé zrovna jednají¹³. Umírněnější postoj zastávají interakcionisté, kteří uvádějí že osobnost člověka je výsledkem vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů. Blumerův symbolický interakcionismus, vycházející z Meadem popsanych složek *self* *Me* a *I*¹⁴, navrhuje, že lidé se k okolnímu světu chovají podle toho, jaké významy mu připisují. Tyto významy jsou odvozeny, interpretovány a modifikovány ze sociální interakce (Carter & Fuller, 2016). To je v kontrastu s původním behavioristickým vysvětlováním lidského chování, které žádnou interpretaci mezi podnětem a odpovědí na něj nepřipouští.

¹² Z řeckého *kharakter* znamenajícího „vrytý znak“.

¹³ Mezi nejznámější experimenty v této oblasti patří Milgramův experiment zkoumající poslušnost, Zimbardův Standfordský vězeňský experiment nebo výzkumy zabývající se efektem přihlížejícího (*bystander effect*).

¹⁴ *Me* je socializovanou, naučenou a stálou, zatímco *I* jedinečnou, tvořivou a aktivní složkou jedince (Mead, 1967).

U spousty vlastností však zůstává diskutabilní, do jaké míry je možné je měnit. Vhodným kompromisním označením pro takové vlastnosti se zdá být právě pojem *character strength*, česky **charakterová přednost**, která v sobě kombinuje jak určitou vrozenou schopnost, ale také dispozici k dalšímu rozvoji.

Pojmosloví se může různit, ale stále se jedná o téma, které není ničím novým. Nuance mezi odbornou veřejností existují zejména v tom, zda jde o **výchovu**, nebo také školní **výuku charakterových předností**. Seligman (2011) *character education* považuje jednoduše za pozitivní výchovu a vzdělávání sebevědomých, fyzicky i duševně zdravých, morálních a empatických lidí vedoucí k optimálnímu prospívání jich samých i celé společnosti. Dle Berkowitz (2011) se jedná o záměrný rozvoj tendence a schopnosti mladých lidí být zodpovědným, prosociálním a uctivým demokratickým občanem společnosti, k němuž dochází ve školním prostředí. Pro Whitea (2016) představuje zastřešující pojem pro empiricky ověřené intervence a pozitivně psychologické programy mající vliv na celkové well-being svých účastníků.

2.2 Filozofické a náboženské základy etického myšlení

Seligman a Petersen (2004) se ve své rozsáhlé klasifikaci univerzálních ctností, již bude věnována subkapitola 2.5.1, opírají o dlouhodobě nejvlivnější filozofické či spirituální systémy¹⁵, mezi něž řadí v Číně konfucianismus a taoismus, v jižní Asii buddhismus a hinduismus a na západní hemisféře antické Řecko, judaismus, křesťanství a islám.

Konfucius vidí hlavní zdroje formující se morálky ve vhodném učiteli a vedení k hudbě, hlubokým úvahám a znalostem (Chou, Tu, & Huang, 2013), zatímco v taoismu veškeré ctnosti vycházejí z jedné nejvyšší, za niž je považována nenucená přirozenost. V buddhismu lze nalézt obdiv pro laskavost, radost, soucit a spravedlnost a zároveň vyrovnanost, umírněnost a zdrženlivost, jejichž hlavním cílem má být ukončení lidského prahnutí. Hinduismus vyzdvihuje ctnosti zaměřené na zdokonalování *self*¹⁶ a odříkání si požitků v aktuálním životě jako příležitost ke spáse nebo dosažení vyšší kasty v životě nadcházejícím. Každé kasty přísluší jiné ctnosti: vzdělaným aristokratům pokání, sebekontrola, zdrženlivost, cudnost, bezúhonnost, vědění, zkušenost a víra; vojákům chrabrost, obratnost, působivost, síla ducha a dobročinnost; na nižší kasty pak zbývá svědomitá výkonnost a pracovitost. Všechny východní systémy se shodují ve svém směřování k transcendenci (Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005).

¹⁵ Pro něž byly k dispozici dostupné texty.

¹⁶ Zatímco v buddhismu *self* vůbec neexistuje.

V antickém Řecku uvádí Platón ve své Ústavě moudrost, statečnost, umírněnost a spravedlnost jako kardinální ctnosti ideální *polis*. I jeho ctnosti jsou třídně podmíněné (Plato, 2002). Na jeho myšlenky navazuje a na jednotlivce je cílí Aristoteles v Etice Níkomachově. Zmiňuje zde tři související pojmy, a to *eudaimoníi* neboli lidské prospívání, *areté* neboli lidskou ctnost, nacházející se na zlaté střední cestě mezi dvěma extrémami, a *fronésis* neboli praktickou moudrost¹⁷, tedy schopnost uvažovat o tom, jak a proč má člověk jednat, aby prostřednictvím sebe sama měnil svět k lepšímu. Pokud výchova charakteru nepřispívá k zdokonalování celé společnosti, považuje ji za zbytečnou. Doporučuje, aby společnost dětem vštěpovala morální hodnoty a pod dohledem je podrobovala aktivitám, které v nich rozvíjejí důležité ctnosti. Věřící, že od přírody máme danu dispozici k jejich osvojení, ale jejich plný rozvoj už závisí na tom, zda ji využijeme (Aristoteles, 1996). Na rozdíl od pozdějších myslitelů Aristoteles nevyžaduje, aby o ctnostech člověk až do rané dospělosti kvůli své nepřipravenosti vůbec přemýšlel. Za důležitější považuje, aby se lidé naučili jednat morálně na základě návyků vyplývajících z dobrého charakteru, který je jim vštěpován. Dobrou výchovou se vychovává dobrý člověk a zvykne-li si nějak jednat, nakonec se pro něj toto jednání stane přirozené. Teprve přirozené ctnostné jednání má být bezpečnou základnou pro budoucí přemýšlení (Noddings, 2007).

V judaismu se ctnosti vyvozují primárně z Desatera – v zákazech vraždy, krádeže a lži nalezneme důraz na spravedlnost, v zákazu chamtivosti a chtíce pak na umírněnost. Transcendence je obsažena v božském původu přikázání (Dahlsgaard et al., 2005). V apokryfní literatuře je velebena láska k bližnímu, píle, střízlivost, laskavost k chudým, soucit i vůči surovým a vyhýbání se veškeré vášni, pýše a nenávisti. Platónovo pojetí kardinálních ctností následuje Filón Alexandrijský, vyzdvihující zejména dobrotu, lidskost, zbožnost, spravedlnost, umírněnost a sebekontrolu. Na Aristotela později úzce navazuje Maimonides, který za nejvyšší dobro považuje poznání jednoty Boha filozofickou cestou, tedy potlačením tělesné smyslnosti ve prospěch intelektuální dokonalosti. Moudrost a poznání jsou v judaismu nerozlučné podmínky k dosažení lidské dokonalosti. Nezbytnou součástí ctnostného života je také upřímnost a pravdivost (Kohler, Hirsch, Executive Committee of the Editorial Board, & Broydé, 1906). O mnoha ctnostech, hodnotách a správném jednání v morálním a náboženském kontextu promlouvají mudrci k židovské mládeži v Knize přísloví (Dahlsgaard et al., 2005). V křesťanství se ke čtyřem antickým kardinálním ctnostem vrací svatý Ambrož a později i Tomáš Akvinský. Společně s *teologálními*¹⁸ vírou a nadějí, které staví nad čtyři výše zmíněné

¹⁷ Na rozdíl od *sofia* neboli teoretické intelektuální moudrosti, tedy schopnosti přemýšlet o povaze věcí a světa vedoucí k vědění.

¹⁸ Bohem dané a k Bohu se vztahující.

a láskou, jíž mezi všemi ostatními přisuzuje výsadní postavení, tvoří sedm původních křesťanských ctností (Waldron, 1912).

I Islám byl v počátku značně ovlivněn filozofií antického Řecka. Al-Farábího přehled ctností silně zaměřený zejména na ty světské a zároveň přispívající k ideálnímu městskému nebo státnímu uspořádání, připomíná Platóna a Aristotela. Zdůrazňuje spravedlnost a zlatou střední cestu a jeho ctnosti lze rozdělit na osobní či racionální a sociální či etické. Transcendence je zastoupena prostřednictvím přesvědčení, že náboženství a filozofie mohou harmonicky koexistovat a že ctnostný život je sám o sobě duchovním aktem (Dahlsgaard et al., 2005).

Na základě pečlivého bádání a jeho výše shrnutých výsledků Seligman s Petersonem (2004) stanovili šest klíčových univerzálních ctností, a to **moudrost, odvahu, lidskost, spravedlnost, umírněnost a transcendenci** včetně jednotlivých charakterových předností, které je sytí. Všechny jsou podrobně popsány v následující kapitole.

2.3 Hlavní směry a teorie morálního usuzování

Za historicky nejvlivnější filozofické směry morálního usuzování je možné označit deontologii, utilitarismus a etiku ctností. **Deontologie**, za jejíhož hlavního představitele lze považovat Immanuela Kanta s jeho kategorickým imperativem¹⁹, je založena na pravidlech, která člověka zavazují k jistým povinnostem vycházejícím z předpokladu, že každá lidská bytost si zaslouží důstojnost a úctu druhých. Za morální Kant považuje chování podle pravidel založených na jasném a stálém kategorickém imperativu, nikoli podle následků takového chování. Jeho teoretická jednoduchost je však často těžko aplikovatelná v praxi rozmanitých situací. Pro **utilitarismus**²⁰, mezi jehož hlavní zastánce se řadí Jeremy Bentham a John Stuart Mill, je naopak typické, že účel světí prostředky. Na počátku není jednoznačné nic, za morální se považuje pouze takové chování, které vyvolá maximum pozitivních následků – co největší obecné dobro. Bohužel ani s těmi nejušlechtlejšími záměry, je často nemožné následky chování plně odhadnout a ani utilitarismus tedy není jednoznačnou cestou k morálnímu dobru. V největším měřítku je současné pojetí výchovy charakteru založeno na Aristotelově rozvážné **etice ctností**, jejíž principy jsem zmínila v předchozí subkapitole. Aristoteles si uvědomuje, že nic není černobílé, že morální uvažování je závislé na často protichůdných požadavcích jednotlivých ctností. Zároveň je přesvědčen, že charakterní člověk je k řešení morálních dilemat

¹⁹ „Jednej jen podle té maximy (zásady), od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem“ (Kant, 1990, s. 14-15).

²⁰ Za utilitu je považováno cokoli, co přináší dobro a brání před utrpením.

vybaven právě vytříbeností svého charakteru a úspěšně je řeší za pomoci své praktické moudrosti. („An Overview of Moral Theory", b.r.).

Ve 30. letech minulého století Piaget (1969) popisuje cíl morálního vývoje jedince v posunu od uvažování a chování na základě morálky **heteronomní**, určené příkazy a zákazy autorit a jejich sankcemi, k internalizované morálce **autonomní**, založené na vnitřní motivaci a reciprocitě. Na Piageta pak v 60. letech navazuje Kohlberg se svými stádii kognitivně-morálního vývoje – od **prekonvenčního**, kdy je dítě motivováno odměnou a vyhnutím se trestu, přes **konvenční** se zaměřením na řád a zákon, až po stádium **postkonvenční**, v němž se jedinec řídí společenskou smlouvou a ideálně pak individuálními avšak univerzálními etickými principy i za cenu jejich nesouladu se společensky zavedenými normami. Dle Kohlberga uvedenými stádii člověk prochází v daném pořadí a žádné přitom nemůže vynechat. Posledního stádia však dosáhne jen hrstka skutečně „charakterních“ jedinců (Crain, 1985). Kohlbergův model bývá mimo jiné kritizován za svůj androcentrismus (Gilligan, 1977) a restriktivní přístup (Eisenberg, 1982). Eisenbergová se v rámci své teorie morálního uvažování – od **sebestředného** po plně **internalizované** – zaměřuje na důvody, které děti vedou k zažívání empatie a k pro-sociálnímu uvažování.

Teorie morálního usuzování výchově charakteru poskytují jakousi teoretickou kostru. Od postojů a usuzování je však třeba postoupit k reálnému jednání. Výchova charakteru se proto zaměřuje na rozvoj všech těchto složek.

2.4 Stručná historie výchovy charakteru

Jak už ukázala subkapitola 2.2, zmínky o charakteru a jeho kultivaci najdeme u nejstarších známých civilizací a kultur. Od svých počátků se charakterem a rozvojem ctností u dětí zabývá filozofie a pedagogika. Později ho vědecky začíná zkoumat také psychologie.

Dle Komenského, opět ovlivněného Aristotelem, respektive Akvinským, má dítě svět vstřebávat **všemi smysly a v souvislostech**. Škola má představovat hravou dílnu lidskosti, kde se mu dostává nejen vzdělání, ale také výchovy k mravním hodnotám a formování charakteru (Komenský, 1948). Prostřednictvím sladění veřejných zájmů s převládajícími politickými a filozofickými předpoklady Komenský usiluje o hmatatelný dopad výchovy charakteru. Na Komenského zaměření na přirozený rozvoj charakteru dítěte pomocí „zážitkového vzdělávání“ později navazuje Rousseau a dále pak Pestalozzi, Herbart a Fröbel. Podobně jako Komenský i Pestalozzi klade důraz na sladění veřejných, politických, filozofických i psychologických zájmů (Kristjánsson, 2015).

Ve Spojených státech je výchova charakteru součástí školního kurikula od počátků veřejného vzdělávacího systému v podobě nábožensky založené výchovy morálky. V 19. století cílí zejména na vštěpování poslušnosti, altruismu, píle, smyslu pro povinnost, odvahy, spravedlnosti, patriotismu a dalších čestných vlastností, které staví jedna na druhé a jsou vyučovány nejen prostřednictvím čtení a diskuze, ale během tzv. charakterových lekcí jsou doporučovány i praktické aktivity (Noddings, 2007). Zejména v podobě výkladu poučných příběhů, vyžadování disciplíny a následování učitelova příkladu je však typická výchova charakteru ve veřejném školství zastoupena až do zhruba poloviny 20. století.

Spolu s nárůstem „logického pozitivismu („neexistuje morální pravda, žádné objektivní správně či špatně“), morálního relativismu („všechny hodnoty jsou relativní“), personalismu („každý člověk by měl být svobodný ve výběru svých hodnot; kdo jsme my, abychom vnucovali ty své?“), pluralismu („čí hodnoty bychom měli učit?“) a v stále sekularizovanější společnosti také obav, že výuka morálky zavání výukou náboženství“, tato více méně direktivní forma výuky ale postupně začíná ustupovat (Nzeocha, 2012, s. 14). Už i Deweyho **progresivní pragmatická pedagogika** z poloviny 20. let minulého století odmítá konzervativní, rigidní a neefektivní způsoby výchovy charakteru založené na slepém následování vštěpovaných zásad a na poslušnosti vůči vynucovaným pravidlům. Podobně skepticky se staví k behavioristickému přístupu k dítěti jako k prázdné nádobě bez vlastního vnitřního života a zájmů, kterou je dle libosti možné plnit a formovat vnějšími pravidly směrem ke společenské konformitě. Za vzácné a šíření hodné charakterové přednosti naopak považuje iniciativu, originalitu a nezávislost, pro jejichž rozvoj je nezbytné podnětné prostředí, osobní zájem a motivace žáků. Podobně jako Aristoteles je zastáncem situačně podmíněné relativity morálního usuzování a řešení problémů a zároveň jejich hojného **praktického trénování a experimentování** (MacClellan, 1992; B. White, 2015). Dětem je třeba poskytovat příležitosti v podobě vývojově přiměřených her, příběhů a reálných sociálních situací. Teoretickým východiskem pro jejich vhodnou volbu mohou být například Eriksonovy milníky psychosociálního vývoje (Lockwood, 2015).

Od počátku 20. století s rozvojem standardizovaného testování IQ a dalších kognitivních schopností, začíná ve školství dominovat důraz na rozvoj těchto velmi dobře standardizovatelných, měřitelných, a tedy i známkami hodnotitelných schopností. S nástupem studené války v druhé polovině 20. století tato pozornost směřuje na přímé zdokonalování studijních výsledků, zatímco charakter zůstává téměř bez povšimnutí. Školy jsou vnímány zejména jako instituce pro předávání znalostí, přípravu k postupu do univerzitního vzdělávání nebo rozvoj pracovní síly. S obnovou zájmu o rozvoj všech stránek osobnosti žáků znovu

přicházejí až na přelomu 70. a 80. let zástupci z řad samotných učitelů, kteří si začínají všímat negativních dopadů školní výuky bez adekvátního prostoru pro výchovu charakteru (Vessels & Huitt, 2005).

V posledních zhruba 20 letech se tématu výchovy charakteru – velmi záhy po svém vzniku v roce 1998 – ujímá hnutí pozitivní psychologie, které přesouvá pozornost k vědeckému výzkumu charakterových předností a jejich vlivu na prospívání jedince a společnosti. Kromě výzkumu se však zabývá i vytvářením nástrojů pro jejich identifikaci a měření a zároveň testováním vhodných intervencí, jejichž prostřednictvím je možné tyto přednosti rozvíjet a zajistit jejich dlouhodobý účinek na celkové well-being (Peterson & Seligman, 2004).

2.5 Teoretická východiska charakterových předností a jejich klasifikace

Nejen okamžité pocity štěstí, ale i „Aristotelovo“ **eudaimonické well-being**, alternativně osobní pohoda či dlouhodobá celková spokojenost s vlastním životem (Blatný, 2010; Kebza, 2005), je totiž to, oč v životě běží. Dle Světové zdravotnické organizace nepředstavuje stav zdraví pouhá absence nemoci, ale teprve pocit úplného tělesného, duševního a sociálního well-being (World Health Organization, 2014).

Ryffová a Keyesová (Ryff & Keyes, 1995) pomocí faktorové analýzy identifikovaly šest dimenzí, které vzájemně spoluurčují well-being. Jsou jimi

- **Sebepřijetí** – pozitivní sebehodnocení a hodnocení dosavadního života
- **Osobní růst** – pocit trvalého sebezvoje
- **Smysl života** – přesvědčení o účelnosti a smysluplnosti života
- **Pozitivní vztahy** – kvalitní vztahy s ostatními
- **Zvládání prostředí** – schopnost účinně řídit svůj život a okolní svět
- **Autonomie** – pocit sebeurčení

Seligmanova teorie well-being a štěstí je založena na pěti klíčových prvcích, z nichž každý splňuje následující tři podmínky: 1) přispívá k pocitu duševní pohody, 2) mnoho lidí o něj usiluje pro něj samý a nikoli jako o prostředek k dosažení ostatních prvků a 3) je definován a měřen nezávisle na ostatních prvcích. Těchto pět prvků – **pozitivní emoce** (optimismus), **zaujetí činností** (stav plynutí²¹), **pozitivní vztahy**, životní **smysluplnost** a **úspěšný výkon**²²,

²¹ *Flow* – stav absolutní koncentrace a zaujetí pro aktuální situaci či činnost, kdy se člověku zdá, že nic jiného není důležité (Csikszentmihalyi, 1990).

²² Běžně používaný akronym **PERMA** zastupuje anglické termíny *Positive emotions, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment*.

z nichž dva se přímo shodují s dimenzemi Ryffové a Keyesové, má představovat trvalé stavební kameny šťastného, smysluplného a plně uspokojivého života (Seligman, 2011).

Rozvoj uvedených faktorů a potažmo celkového well-being u dětí facilitují jejich rodiče, učitelé a další dospělí prostřednictvím výchovy a výuky charakterových předností, jejichž podrobným popisem a klasifikací se blíže zabývá následující subkapitola.

2.5.1 Klasifikace ctností a charakterových předností VIA

Inspirováni americkým Diagnostickým a statistickým manuálem mentálních poruch (DSM)²³, se zastánci pozitivně psychologického přístupu, Seligman s Petersonem (2004), rozhodli vytvořit obdobný „manuál duševního zdraví“. Na základě široké mezinárodní rešerše připravili 800stránkovou příručku a klasifikaci charakterových předností a ctností. Jak už jsem zmínila na počátku subkapitoly 2.2, důležitou charakteristikou vybraných ctností je jejich maximální univerzalita, tedy jejich časová, geografická, kulturní, socioekonomická, či politická nepodmíněnost²⁴. Zároveň se odlišují od morálních hodnot a (náboženských) zákonů, které mohou být dodržovány spíše z poslušnosti, než z vnitřního přesvědčení a na základě intrinsické motivace. Identifikované univerzální ctnosti, vyvažující lidské „neřesti“ a umožňující lidstvu řešit zásadní problémy dlouhodobého přežití, Peterson se Seligmanem využili jako rámec pro zařazení většího počtu specifických charakterových předností, které k výše uvedeným ctnostem přispívají. Autoři uvádějí, že definované charakterové přednosti vedou k „dobrému životu“, v němž se člověk necítí pouze šťastný, ale zároveň pociťuje smysl a naplnění. Jejich klasifikace naznačuje, které konkrétní přednosti jsou si významově blízko (Dahlsgaard et al., 2005). Níže pod čísly 1-6 jsou definovány základní **univerzální ctnosti – moudrost a poznání, odvaha, lidskost, spravedlnost, umírněnost a transcendence**. Pod jednotlivými písmeny jsou pak popsány **charakterové přednosti**, které příslušné ctnosti sytí. Vyjmenovaných 24 předností má zároveň posilovat všech pět prvků Seligmanovy teorie well-being.

1. Moudrost a poznání – kognitivní přednosti facilitující získávání a užívání znalostí
 - a. **Tvořivost (originalita, vynalézavost):** přemýšlení o konceptualizaci věcí a provádění činností novými a přínosnými způsoby; zahrnuje uměleckou tvorbu
 - b. **Zvídavost (zájem, vyhledávání nového, otevřenost vůči zkušenosti):** zájem o zkušenost pro ni samou; fascinace předměty a tématy; zkoumání a objevování

²³ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – příručka Americké psychiatrické společnosti pro klasifikaci a statistiku mentálních poruch, pravidelně aktualizující jejich seznam i obsah. Obdoba evropské Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN).

²⁴ Autoři při jejich výběru čerpali z co nejrozmanitějších filozofických, kulturních, historických i současných zdrojů.

- c. **Usuzování (kritické myšlení):** promýšlení a zkoumání věcí ze všech úhlů; vyvarování se ukvapených závěrů; schopnost na základě důkazů změnit názor; spravedlivé zvažování všech důkazů
 - d. **Láska k učení:** zvládání nových dovedností, témat a znalostních obsahů samostatně či formalizovaně; zjevně se vztahuje ke zvědavosti, ale doplňuje ji v systematickém rozšiřování znalostí
 - e. **Nadhled (moudrost):** schopnost moudře poradit ostatním; způsob smysluplného nahlížení na svět z pohledu sebe i ostatních
2. **Odvaha – emocionální přednosti zahrnující vůli dosáhnout cílů navzdory vnějším nebo vnitřním překážkám**
- a. **Statečnost (chrabrost):** postavení se hrozbě, výzvě, problému nebo bolesti; zastání se pravdy i přes zjevnou opozici; jednání dle přesvědčení, i přes jeho nepopularitu; zahrnuje fyzickou statečnost
 - b. **Vytrvalost (houževnatost, píle):** dokončování započatých činností; vytrvání v činnosti i přes nastalé překážky; opak prokrastinace; potěšení z dokončení úkolů
 - c. **Upřímnost (autenticita, integrita):** mluvení pravdy, nelíčená sebe prezentace a upřímné jednání; bytí bez přetvářky; přijímání zodpovědnosti za své pocity a jednání
 - d. **Elán (vitalita, nadšení, nasazení, energie):** nadšený a energický přístup k životu; dělání věcí „celým srdcem“; považování života za dobrodružství; pocit nabuzení a plného života
3. **Lidskost – interpersonální přednosti zahrnující pomáhání a tíhnutí k druhým**
- a. **Láska:** vážení si blízkých vztahů, zvláště pak těch, v nichž je sdílení a pečování oboustrannou záležitostí; blízkost k lidem
 - b. **Laskavost (štědrost, péče, starostlivost, soucit, altruismus, přívětivost):** prokazování laskavosti a dobrých skutků druhým; pomoc druhým a péče o ně
 - c. **Sociální inteligence (emocionální inteligence, osobní inteligence):** uvědomování si pohnutek a pocitů sebe a druhých lidí; vědomí, jak se chovat v různých sociálních situacích; porozumění tomu, co druhé motivuje
4. **Spravedlnost – občanské přednosti, které jsou základem zdravého života společnosti**
- a. **Týmová spolupráce (občanská uvědomělost, sociální zodpovědnost, loajalita):** dobrá spolupráce v roli člena skupiny či týmu; loajalita vůči skupině; převzetí zodpovědnosti za své úkoly

- b. **Čestnost:** čestný a spravedlivý přístup ke všem lidem; zachování si nestrannosti při rozhodování o druhých; dávání spravedlivé šance všem
 - c. **Vedení lidí:** podpora skupiny, jíž je člověk členem, v plnění úkolu a zároveň úsilí o zachování dobrých vztahů ve skupině; organizace skupinových aktivit a dohlížení na jejich dokončení
5. Umírněnost – přednosti chránící před excesy
- a. **Odpouštění:** odpouštění těm, kteří člověku ublížili; přijetí nedostatků druhých; poskytování druhé šance; shovívavost
 - b. **Pokora:** ponechání svých činů, aby za sebe mluvily samy; nepodléhání pocitu výjimečnosti
 - c. **Obezřetnost:** opatrnost ve svých volbách; vyvarování se zbytečného riskování; vyvarování se takových slov nebo činů, kterých by člověk později mohl litovat
 - d. **Seberegulace (sebekontrola):** ovládání svých pocitů a jednání; disciplinovanost; kontrola vnitřních impulzů a emocí
6. Transcendence – přednosti propojující člověka s širším světem a poskytující smysl bytí
- a. **Ocenění krásy a výjimečnosti (úžas, údiv, povznesení):** všímání si a oceňování krásy, výjimečnosti a skvělého výkonu v různých oblastech života – od přírody, přes umění, matematiku a vědu až po každodenní zážitky
 - b. **Vděčnost:** uvědomování si dobrých věcí, které se dějí, a vděk za ně; nalezení si času pro vyjádření díky
 - c. **Naděje (optimismus, vědomí budoucnosti, orientace na budoucnost):** očekávání a snaha o dosažení toho nejlepšího; přesvědčení, že pozitivní budoucnosti je možné jít naproti
 - d. **Humor (hravost):** potěšení z hraní a škádlení; umění rozesmát druhé; vnímání pozitivních stránek věcí; vtipkování (nikoli nutně vyprávění vtipů)
 - e. **Spiritualita (víra, účel):** zastávání ucelených přesvědčení o účelu a vyšším smyslu světa a života formujících jednání a poskytujících útěchu; vědomí o svém místě v širším celku („The VIA Classification of Character Strengths & Virtues", 2016).

K úspěšnému fungování ve společnosti člověku nestačí dobře ovládat jednu či dvě z těchto předností. Různé úkoly vyžadují různé charakterové přednosti v různých úrovních jejich zvládání a v různých mírách jejich zapojení. Lidé inklinují k využívání takových dovedností, které jim vůči ostatním přinášejí komparativní výhody. Pomocí sebeposuzovacího inventáře předností VIA (The VIA Inventory of Strengths, VIA-IS) je možné zjistit individuální pořadí

výše uvedených předností. Bezplatná základní verze dotazníku pro dospělé je zdarma v 39 a pro děti od 10 do 17 let v 18²⁵ jazykových mutacích.

VIA-IS je aktuálně jedním z nejznámějších a nejdostupnějších nástrojů k měření individuálních předností a ctností. McGrath (2014) faktorovou analýzou z velkého vzorku americké populace (N = 458 998) však zjistil nesrovnalosti ohledně latentní struktury inventáře, položek a škál, v nichž byla objevena multidimenzionalita. Z analýzy druhého řádu dále vyplynulo pět faktorů oproti původním šesti. Další faktorovou analýzou popsanou v následující subkapitole bylo rovněž dosaženo poněkud odlišných výsledků v počtu charakterových dimenzí (ctností) i v zařazení jednotlivých charakterových předností. Z McGrathovy analýzy zároveň vyplývá, že v zájmu vývoje nového modelu pozitivního fungování a nového nástroje k jeho měření bude vhodné provést i analýzu konceptuální. Otázkou také zůstává, do jaké míry sebehodnocení předností predikuje behaviorální tendence, které se k těmto přednostem vážou a do jaké míry v něm hraje sociální desirabilita. Navíc stojí za zamyšlení, jak je na tom člověk s ctnostmi a přednostmi, které v průběhu života zatím neměl zásadní příležitost využít. Na základě výše uvedených rozporů se spekuluje o revizi stávajícího modelu a připravuje se vytvoření jeho druhé generace („VIA Survey Psychometric Data", 2017). Klasifikace VIA i přes zjištěné nedostatky zůstává významným přínosem pro všechny, kteří se výzkumem či implementací charakterových předností zabývají.

2.5.2 Charakterové dimenze a jednotlivé přednosti v kontextu vzdělávacího prostředí

Ač je možné určit jisté univerzální charakterové přednosti, ve skutečnosti budou do určité míry závislé na vývojových obdobích a sociálních okolnostech, v nichž se člověk nachází. Přestože různé společnosti, školy a rodiny mohou z nejrůznějších důvodů klást větší důraz na specifické přednosti, existují iniciativy, které se široké pole možností snaží zpřehlednit. Na základě výsledků empirických výzkumů navrhuji jejich zařazení do již existujících nebo nově identifikovaných dimenzí, které vyvstaly ve výzkumu specifického kontextu dětského vývoje a školního prostředí.

Tabulka 1 ukazuje, jak se jednotlivé aspekty charakteru vztahují k faktorům pětifaktorového modelu osobnosti (*Big Five*) – jednoho ze zlatých taxonomických standardů psychologie osobnosti.

²⁵ K 3.7.2017 pro děti i v české verzi, ač zatím neotestované na reliabilitu.

FAKTOR „VELKÉ PĚTKY“	DEFINICE APA	PŘÍVLASTKY CHARAKTEROVÝCH ASPEKTŮ	PODOBNÉ RYSY	DALŠÍ DĚTSKÉ TEMPERAMENTOVÉ RYSY
Svědomitost	Tendence k organizovanosti, zodpovědnosti a pili	Výkonný, organizovaný, svědomitý, ctižádostivý, disciplinovaný, rozvážený	Houževnatost, vytrvalost, odložení uspokojení, kontrola impulzů, úsilí k úspěchu, ambice, pracovní morálka	Pozornost/distraktibilita, záměrná kontrola, aktivita*,
Otevřenost vůči zkušenosti	Tendence k otevřenosti vůči novým estetickým, kulturním nebo intelektuálním prožitkům	Imaginativní, umělecký, citlivý, s širokými zájmy, zvědavý, nekonvenční		Senzorická senzitivita, potěšení z aktivit s nízkou intenzitou, zvědavost
Extraverze	Orientace zájmů a energie směrem k vnějšímu světu lidí a věcí spíše než k vnitřnímu světu subjektivního prožitku	Přátelský, sociabilní, sebevědomý, energický, dobrodružný, nadšený		Bystrost, sociální dominance, sociální vitalita, vyhledávání vzrušení, pozitivní emocionalita, sociabilita, aktivita*, nesmělost*
Přívětivost	Tendence jednat kooperativním a nesobeckým způsobem	Odpouštějící, nenáročný, vřelý, poddajný, skromný, sympatický	Empatie, perspektiva, spolupráce, soutěživost	Iritabilita*, agresivita, svévolnost
Emocionální stabilita	Prediktabilita a konzistence v emocionálních reakcích s absencí rychlých změn nálad	Ustaraný, iritabilní, nespokojený, nesmělý, náladový, nesebevědomý	Interní/externí těžiště kontroly, sebehodnocení, sebeúcta, sebeúčinnost, optimismus, depresivní a úzkostné duševní poruchy	Bázlivost/behaviorální inhibice, nesmělost, iritabilita, frustrace, neukonejšitelnost, smutek
*Tyto temperamentové rysy mohou souviset s dvěma faktory „Velké pětky“				

Tabulka 1. Faktory pětifaktorového modelu osobnosti a příslušné charakterové aspekty – upraveno dle Heckmana & Kautze (2013, s. 12)

Mezi přední, aktuálně často citované organizace zaměřující se na výchovu charakteru z pohledu praxe založené na důkazech, lze zařadit již zmíněné *Character Lab* a *CASEL* ve Spojených Státech a *Jubilee Centre for Character and Virtues* ve Velké Británii. V duchu translačního přístupu k výzkumné praxi²⁶ se Park et al. (Park et al., 2017) ve spolupráci s vybranými²⁷ základními školami na žácích druhého stupně rozhodli empiricky otestovat tripartitní taxonomii charakterových předností implikovanou již v dřívějších pracích jiných autorů. Ve třech longitudinálních studiích za pomoci faktorové analýzy ověřili, že charakterové přednosti lze rozdělit do třech hlavních faktorů, a to na přednosti **intrapersonální**, **interpersonální** a **intelektuální**. Zároveň potvrdili souvislost mezi těmito faktory a třemi z rysů pětifaktorového modelu osobnosti, konkrétně intrapersonálního faktoru se svědomitostí, interpersonálního

²⁶ Praktický aplikovaný přístup k výzkumu – kombinace zdrojů, expertíz a metod z různých zainteresovaných oborů (psychologie, pedagogika, neurovědy, ekonomie, politika ad.) zvyšující ekologickou validitu výzkumu.

²⁷ Většinu vzorku tvořili žáci ze znevýhodněného socioekonomického prostředí.

faktoru s přívětivostí a intelektuálního faktoru s otevřeností vůči zkušenosti. V rovině účinků jednotlivých faktorů lze konstatovat, že intrapersonální faktor předvídá studijní výsledky, interpersonální faktor pozitivní vztahy s vrstevníky a intelektuální faktor aktivitu ve výuce. S inteligencí vykázaly všechny tři faktory pouze slabou korelaci. Jedním z limitů této studie, na něž její autoři sami upozorňují, je fakt, že do faktorové analýzy byly zahrnuty pouze charakterové přednosti, které byly spolupracujícími školami předem identifikovány za klíčové ve vzdělávacím kontextu. V analýze tak chybí například celá ctnost transcendence či morální přednosti jako upřímnost, důvěryhodnost, čestnost nebo loajalita. Bylo by tedy vhodnější uvést, že výsledkem studie jsou minimálně tři identifikované charakterové dimenze (ale mohlo by jich být i víc).

Mimo jiné na základě výsledků tohoto výzkumu *Character Lab* (2017) dělí svých devět klíčových dovedností, mezi něž řadí **růstové nastavení mysli²⁸, sebekontrolu, houževnatost, optimismus, sociální a emocionální inteligenci, cílesměrnost, vděčnost, zvědavost a elán**, na přednosti

- **vůle**, tedy **intrapersonální** – pomáhají při dosahování cílů: růstové nastavení mysli, studijní sebekontrola, houževnatost, optimismus,
- **srdce**, tedy **interpersonální** – pomáhají pozitivně se vztahovat k druhým: sociální a emocionální inteligence, cílesměrnost, vděčnost, a interpersonální sebekontrola,
- **mysli**, tedy **intelektuální** – umožňují plodný a nezávislý stav mysli: zvědavost, elán²⁹.

Stejnou tripartitní taxonomii využívá i *CASEL* (Merrell & Gueldner, 2010). Jeho pět klíčových dovedností zacílených na zvyšování well-being

- **Sebeuvědomění** – schopnost správně rozeznat své emoce, myšlenky a hodnoty a jejich vliv na chování a se sebedůvěrou, optimismem a růstovým nastavením mysli přesně vyhodnotit vlastní přednosti, omezení a potřeby. Zahrnuje v sobě dimenzi transcendence, tedy schopnosti rozeznat své místo na světě a ve vztahu k druhým.
- **Sebeřízení** – dovednost v různých situacích úspěšně regulovat své emoce, myšlenky a chování, efektivně zvládat stres, kontrolovat impulzy a nastavovat si osobní a studijní cíle a motivovat se k jejich dosažení.

²⁸ Implicitní sebezpojetí, obsahující souhrn přesvědčení a způsobů myšlení, který určuje postoje člověka, jeho chování a dosažené výsledky. Lidé s růstovým nastavením mysli jsou vnitřně motivovaní, rádi se učí novým věcem a případné neúspěchy vnímají jako příležitosti ke sebezdokonalení (Dweck, 2015).

²⁹ Růstové nastavení mysli, cílesměrnost a optimismus do studií nebyly zařazeny. U optimismu to bylo způsobeno jeho nejednoznačnými behaviorálními projevy, u růstového nastavení mysli a cílesměrnosti mi důvod není znám. Je pravděpodobné, že nebyly spolupracujícími školami spontánně identifikovány jako klíčové.

- **Sociální uvědomění** – schopnost vztahovat se k druhým, soucítit a podívat se na věc očima druhých, včetně respektu k lidem jiného původu a kultury, rozumět sociálním a morálním normám chování a rozeznávat zdroje podpory v rodině, škole a nejbližším okolí.
- **Vztahové dovednosti** – konkrétní dovednosti jak navázat a udržovat zdravé a naplňující vztahy s různými jednotlivci, jasně komunikovat, dobře naslouchat, spolupracovat s ostatními, odolávat nevhodným sociálním tlakům, v konfliktních situacích konstruktivně vyjednávat a vyhledávat a nabízet pomoc v případě potřeby.
- **Zodpovědné rozhodování** – umění konstruktivně volit své chování a sociální interakce na základě osobních, sociálních a morálních norem. Identifikace problémů a realistické hodnocení různých situací, alternativ a následků činů s ohledem na prospěch sebe i ostatních.

spadá pod jednotlivé dimenze následovně:

- **intrapersonální:** sebeuvědomění, sebeřízení
- **interpersonální:** sociální uvědomění, vztahové dovednosti
- **intelektuální:** zodpovědné rozhodování.

Britské *Jubilee Centre for Character and Virtues* – ač ve své vlastní taxonomii pro zastřešující ctnosti využívá jiné názvy – se z výše jmenovanou studií obsahově v podstatě shoduje. Charakterové ctnosti a přednosti nezbytné pro prospívající jednotlivce i společnost dělí jiným způsobem na morální včetně občanských, výkonové a intelektuální (Arthur, Harrison, Kristjánsson, & Davison, 2014). Nespecifikuje konkrétní charakterové přednosti k výuce, protože argumentuje jejich relativitou s ohledem na věk a osobní i sociální podmínky každého jednotlivce. Přesto uvádí několik příkladů ctností, které považuje za více méně univerzální a vhodné k rozvoji u každého dítěte. Do **morálních** ctností představujících návyky umožňující nám správně reagovat nehledě na konkrétní situaci, zařazuje stejně jako u výčtu Character Lab, sebekontrolu, vděčnost, odvahu, soucit a dále pak spravedlnost, pokoru, upřímnost, integritu a respekt k druhým. **Občanské** ctnosti spadají pod ty morální a jsou nezbytné pro aktivní a zodpovědný občanský život a řadí se mezi ně například služba druhým, aktivní občanství, nebo dobrovolnictví. **Výkonové** ctnosti označuje jako behaviorální dovednosti a psychologické schopnosti, které lidem umožňují provádět jejich charakterové návyky v praxi a vypořádat se s životními výzvami. Zahrnují odolnost, odhodlání (souvisí s houževnatostí), vytrvalost.

„Zdravý rozum“ či „zdravý úsudek“³⁰ předpokládá ovládnutí dalších **intelektuálních** ctností, jako zvědavosti a kritického myšlení stojícími za touhou po informacích a poznání, a pokud možno na základě zkušenosti rozhoduje, co dělat či nedělat, střetnou-li se požadavky dvou nebo více ctností zároveň. Jak výkonové, tak i intelektuální ctnosti jsou využitelné s dobrými ale i špatnými záměry, a proto má člověk ctnosti morální, aby je mohl využívat k obecnému prospěchu. Ač Britové ctnosti dělí poněkud jinak a nezaměřují se explicitně na několik málo předností, tak je patrné, že ve spoustě vybraných předností jsou se svými zaoceánskými kolegy zajedno.³¹

Nejčastěji jmenované charakterové přednosti v kontextu vzdělávání na školách jsem v Tabulce 2 rozdělila následovně (blíže příbuzné přednosti jsou zařazeny k sobě):

TAXONOMIE DIMENZÍ A KLASIFIKACE CHARAKTEROVÝCH PŘEDNOSTÍ PODLE AUTORSKÉ INSTITUCE					
	<i>CASEL, Character Lab</i>				<i>Jubilee Centre</i>
Charakterové přednosti	Intrapersonální	<i>Sebeuvědomění, sebeřítzení, Studijní sebekontrola</i>	<i>Houževnatost</i>		<i>Výkonové</i>
	Interpersonální	<i>Interpersonální sebekontrola</i>	<i>Sociální uvědomění, Vztahové dovednosti, Sociální a emocionální intelligence</i>	<i>Vděčnost</i>	<i>Morální vč. občanských</i>
	Intelektuální	<i>Zvědavost</i>	<i>Elán</i>	<i>Zodpovědné rozhodování</i>	<i>Intelektuální</i>

Tabulka 2. Klasifikační tabulka – zpracováno dle *Character Lab, b.r.; CASEL, b.r.; The Jubilee Centre for Character and Virtues, b.r.*

³⁰ *good sense* nebo *good judgement*, podle Aristotelovy praktické moudrosti neboli *fronésis*

³¹ Jistě není nezajímavým postřehem, že ve zvolených amerických přednostech nenajdeme spravedlnost, pokoru a upřímnost a v britských ctnostech zase optimismus. Přece jen to s tou kulturní univerzalitou asi nebude tak jednoznačné.

Nezávisle na výše uvedené studii identifikuje americká *National Research Council* (Národní rada pro vzdělávání) ve své vlastní výzkumné zprávě dimenze kompetencí pro 21. století na:

- **Interpersonální** – spolupráce, fungování v týmu, odpovědnost a řešení konfliktů
- **Intrapersonální** – pracovní morálka, svědomitost, sebekontrola a houževnatost
- **Kognitivní** – argumentace, kritické myšlení a tvořivost³²

Všechny tyto oblasti Rada považuje za důležité pro úspěšné fungování v moderní ekonomii a doporučuje, aby byly záměrně kultivovány ve školní prostředí a přenášeny z něj do praktických životních situací (National Research Council, 2012). Zdá se tedy, že se minimálně v systémech klasifikace nejdůležitějších předností se začíná pomalu rýsovat obecný konsenzus.

2.6 Cíle, prostředky a pozitivní účinky výchovy charakteru

V předchozích kapitolách jsem ukázala, že charakter lze považovat za část osobnosti, která je citlivá vůči výchově a argumentaci a lze ji hodnotit z morálního hlediska. Lze také identifikovat a klasifikovat jisté charakterové přednosti, které je možné rozvíjet a učit. Proč to ale dělat?

Výchova a vzdělávání dětí v duchu Aristotelova přístupu klade důraz na rozvoj ctností, praktické moudrosti a cíl vidí v individuálním a společenském prospívání („An Overview of Moral Theory", b.r.). Už v raném dětství se děti prostřednictvím pohádek či bajek dostávají do styku s lidovou moudrostí a získávají z ní poučení. Podle americké Asociace pro supervizi a rozvoj kurikula³³ učí výchova charakteru děti o základních lidských hodnotách, mezi něž patří upřímnost, laskavost, štědrost, odvaha, svoboda, rovnost a úcta. Je v obzvlášť zájmu demokratického politického uspořádání, aby se děti postupně měnili v morálně zodpovědné, sebeovládající se a zároveň sociálně aktivní občany („Character Education", b.r.).

Společnost a potažmo vzdělávání je však stále orientováno především na inteligenci na úkor dalších schopností a dovedností, které ve značné míře spoluurčují, zda se člověk stane jejím úspěšným, prospěšným a šťastným členem. Sokatch (TEDx Talks, 2014) uvádí, že tradičně se děti na školách učí, jak uspět ve studijním a vzápětí pracovním procesu, avšak pouze polovinu dovedností, které potřebují k tomu, aby se staly plně zapojenými a prospívajícími dospělými. Tough (2013) nazývá „kognitivní hypotézou“ přesvědčení, že úspěch závisí především na kognitivních dovednostech a jejich co nejranějším a nejčastějším tréninku. Rozdíly ve školních výsledcích dětí bývají ve značné míře přisuzovány jejich genetické výbavě a

³² Stejně jako u sociálně-emocionálních dovedností, ani u těchto kompetencí jejich tripartitní taxonomie zatím nebyla empiricky ověřena (Park et al., 2017).

³³ *Association for Supervision and Curriculum Development*

socioekonomickému prostředí, jímž jsou obklopeni. Oproti „vrozené“ inteligenci však „naučená“ sebekontrola akademickou účinnost predikuje zhruba dvakrát přesněji (Seligman, 2011). Školní známky úspěch a well-being v dalším životě predikují jen částečně. Dítě totiž není jen žákem či studentem a není tedy definováno pouze studijními výkony.

Pro úspěšnou cestu vzděláním a životem je klíčové, jak děti dokážou rozvíjet své charakterové přednosti. V předchozí subkapitole jsem popsala ty nejčastěji citované a takové, které mají dětem pomoci prospívat ve vzdělávacím procesu. Ve středu zájmu Hackmana (Tough & Heckman, 2012) jsou charakterové přednosti, které dětem napomáhají k úspěchu definovanému ekonomickými měřítky, tedy například kolik peněz člověk vydělává, jestli využívá sociální dávky, nebo zda se dostane do výkonu trestu. Seligmana (2011) z pohledu pozitivní psychologie zase zajímají přednosti umožňující lidské prospívání a životní spokojenost. Výuka well-being je nejen pěstuje a žáky zodolňuje, čímž působí proti trendu zvyšování depresivity u dětí a mladistvých, ale učení v dobrém rozpoložení také podporuje divergentní, inovativní a kritické myšlení.

Efektivní učení, zpracování a zapamatování látky je pocitem well-being v každém případě podmíněno. Dítě ho může dosáhnout, pokud rozumí emocím, které se v něm odehrávají a je schopno je regulovat. Emoce jsou považovány za jeden z nejrychlejších komunikačních prostředků, zároveň však mohou být zdrojem nedorozumění či konfliktů. Jejich včasné uvědomění a porozumění jejich zdrojům dětem pomáhá lépe se orientovat v sobě i druhých a ovlivňovat své chování. Podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) vyžadují celoživotní úkoly, mezi něž patří dosahování cílů, práce s druhými a zvládání emocí, vedle kognitivních dovedností právě **dovednosti sociální a emocionální** (OECD, 2015). **Sociálně-emocionální učení** pak představuje proces, jehož prostřednictvím děti získávají dovednosti k uvědomění si, rozpoznání a zvládání emocí, rozvoji svého zájmu o druhé, vytváření pozitivních vztahů, zodpovědnému rozhodování a zvládání obtížných situací. Poskytuje školám na důkazech založený rámec pro prevenci problémového chování a podporu well-being a úspěchu žáků. Týká se však nejen žáků a pedagogů, ale všech zaměstnanců školy a zároveň rodin a komunity. Klade důraz na základní podmínku, kterou člověk potřebuje k rozvoji své kapacity k učení – bezpečné, pečující, podporující prostředí umožňující aktivní účast ve výuce a v životě jako takovém (Merrell & Gueldner, 2010).

Poptávka po změně zaměření vzdělávacích cílů však není poháněna pouze zájmem o blahobyt jedinců. Výše uvedené a další charakterové dovednosti se dají označit za nástroje změny v dnešní rychle se vyvíjející globalizované společnosti, v níž jednou naučené odborné

dovednosti přestávají stačit. Zpráva Světového ekonomického fóra (World Economic Forum, 2016b) o budoucnosti pracovních míst uvádí, že pro většinu profesí bude do roku 2020 v průměru více než třetina požadovaných dovedností složena z předností, které v dnešní době v práci ještě nejsou považovány za klíčové. Předpokladem je, že **sociální a týmové dovednosti** – jako například přesvědčivost, emoční inteligence a schopnost učit druhé – budou napříč odvětvími více poptávané než specializované technické dovednosti jako například programování nebo ovládání zařízení, u nichž se očekává postupná plná automatizace. OECD (2015) ve své zprávě vyzdvihující potenciál sociálních a emocionálních dovedností doporučuje zaměřit se konkrétně na rozvoj předností, které lidem umožňují **dosahovat jejich cíle** (svědomitost), **spolupracovat s ostatními** (sociabilita) a **zvládat své emoce** (emoční stabilita).

S výše uvedeným společenským trendem souvisí také potřeba *learnability*, tedy schopnosti učit se v průběhu celého života (Antonucci & Saxe-Roux, 2016). Jedná se o chuť a schopnost rozvíjet dovednosti, které jsou aktuálně žádané na trhu práce takovým způsobem, že je jejich nositel dlouhodobě zaměstnatelný. *Learnability* je sycena nadšením pro učení se novým znalostem a dovednostem a schopností měnit se na základě nových poznatků a efektivního zacházení s nimi.

V Tabulce 3 uvádím klíčové dovednosti pro celoživotní vzdělávání identifikované Světovým ekonomickým fórem. V Tabulce 6 v subkapitole 5.1 pak pokračuji tím, jakým způsobem tyto charakterové přednosti a kompetence rozvíjet.

DOVEDNOSTI 21. STOLETÍ PRO CELOŽIVOTNÍ VDĚLÁVÁNÍ		
Základní gramotnosti Jak studenti řeší každodenní úkoly pomocí základních dovedností	Kompetence Jak studenti řeší komplexní problémy	Charakterové přednosti Jak studenti přistupují ke měnícímu se prostředí
Gramotnost		Zvědavost
Matematická gramotnost	Kritické myšlení / řešení problémů	Iniciativa
Vědecká gramotnost	Tvořivost	Vytrvalost / Houževnatost
Gramotnost v oblasti ICT	Komunikace	Adaptabilita
Finanční gramotnost	Spolupráce	Vedení lidí
Kulturní a občanská gramotnost		Sociální a kulturní uvědomění

Tabulka 3. Dovednosti 21. století – dle World Economic Forum (2016, s. 4)

Future-mindedness je dalším poměrně novým konceptem. Představuje obecné zaměření člověka na budoucí cíle, související s charakterovými přednostmi jako jsou naděje, optimismus a sebe-účinnost. Ty jsou spojovány s pozitivními výsledky v celé řadě životních oblastí a u dospělých ve značné míře předpovídají jejich well-being (Gallagher & Lopez, 2009).

V posledních desetiletích vzrůstá počet empirických studií, které dokazují pozitivní vliv výchovy charakteru na celou řadu konkrétních životních ukazatelů well-being. Zatímco kognitivní dovednosti v mezinárodních longitudinálních studiích³⁴(OECD, 2015) prokazují významné účinky na účast v terciárním vzdělávání, jeho úspěšné dokončení, zaměstnanost a výši příjmu, dobře osvojené sociálně-emocionální dovednosti pozitivně ovlivňují míru obezity, deprese, problémového chování, šikany v roli pachatele i oběti, životní styl determinující celkový well-being³⁵ a další. Zpráva OECD uvádí, že zlepšování sociálně-emocionálních dovedností má navíc vliv i na růst dovedností kognitivních. Berkowitz a Bier (2007) identifikovali hotové programy výchovy charakteru, vykazující pozitivní výsledky na studijní výsledky na obou stupních základního a ve středním vzdělávání. Tyto výsledky podporují dřívější výzkumné závěry (Heckman & Kautz, 2013) a rozšiřují jejich replikovatelnost a použitelnost v dalších regionech. Z některých dalších výzkumů vyplývá, že výchova charakteru sice nemá nijak závažný vliv na zlepšení výsledků v teoretických předmětech, nicméně může přinášet signifikantní zlepšení ve spoustě dalších emocionálních a behaviorálních oblastí – méně případů internalizovaných³⁶ i externalizovaných³⁷ poruch chování, z nich vyplývajících kázeňských opatření a předčasně ukončené školní docházky. Mnohé samostatné i přehledové studie potvrzují účinnost charakterových a sociálně-emocionálních dovedností nejen ale zejména u rizikových dětí s problémy chování v prevenci rozvoje psychopatologie, nezaměstnanosti, zneužívání návykových látek, kriminality a dalších negativních důsledků v pozdějším věku, čímž posilují důvody pro zavádění intervencí v oblasti výchovy charakteru a sociálně-emočního učení (Dodge et al., 2015; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Heckman & Kautz, 2012; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015; Merrell & Gueldner, 2010; Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007; Skaggs & Bodenhorn, 2006; Weissberg et al., 2003). Například účastníci úspěšného a často citovaného intervenčního programu předškolního vzdělávání *HighScope* v návazné studii ve srovnání s kontrolní skupinou vykazovali ve věku 27 let významně vyšší poměr ukončení střední školy a nižší poměr náctiletých matek. Ve věku 40 let pak dosahovali vyšších výdělků, nižší pravděpodobnosti zatčení a uvěznění a kratší dobu pobírali sociální dávky. Díky těmto výsledkům byl program i

³⁴ V devíti zemích včetně USA a Velké Británie.

³⁵ konzumace alkoholu, tabáku a přejídání se

³⁶ Poruchy charakterizované inhibicí chování a subjektivní nepohodou dítěte: deprese, úzkost, somatické stížnosti, obsesivně kompulzivní syndrom, sociální izolace a nekomunikativnost.

³⁷ Poruchy projevující se především rušivým chováním (např. problémy s pozorností, delikventní chování, agresivní chování) s projevy nižší schopnosti seberegulace, impulzivity a zlosti.

z ekonomického hlediska zpětně vyhodnocen jako výhodná společensky prospěšná investice (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev, & Yavitz, 2010).

Výchovu charakteru a sociálně-emocionálních dovedností tedy lze zařadit do primární a sekundární prevence sociálně patologických jevů. Není však správné se domnívat, že, ač je na ně primárně zaměřena, slouží pouze dětem ze znevýhodněných socioekonomických podmínek, kterým má pomoci k lepším studijním výsledkům a srovnat jejich šance k dosažení úspěšného osobního i pracovního života. Ku prospěchu je i dětem z druhé strany socioekonomického spektra z výběrových privátních škol, které mívají problémy s fixním nastavením mysli³⁸, zvláště pak s empatickým vztahováním se vůči ostatním a vyrovnáváním se s neúspěchy, protože to pro ně tyto dovednosti po značnou část života nebyly aktuální (Randolph, b.r.).

Čerstvá rozsáhlá meta-analýza (R. D. Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017) 82 intervenčních programů³⁹ s více než 97 000 účastníky od mateřské po střední školy potvrzuje dlouhodobé účinky efektivních intervencí až 18 let po jejich ukončení. Dokáží u svých účastníků zlepšit sebekontrolu, interpersonální dovednosti, řešení problémů, kvalitu vztahů s vrstevníky i dospělými a další charakterové dovednosti. Jejich nejvýznamnější účinky byly prokázány u prevence sexuálně přenosných chorob, zneužívání návykových látek, zatčení, předčasného ukončení středoškolského vzdělání, duševních poruch a poruch chování. Zároveň mají absolventi programů sociálně-emocionálního učení větší šanci na dokončení středoškolského i vysokoškolského studia a celkové well-being. Takové výsledky navíc často znamenají značné ekonomické výhody jak pro účastníky, tak pro celou společnost.

³⁸ Takové děti si přejí vypadat chytře a schopně. Úsilí považují za důkaz neschopnosti. Úspěch druhých a konstruktivní kritika je demotivuje. Ve výzvách vidí reálný risk neúspěchu, a proto je nevyhledávají. Mají deterministický pohled na svět a jejich seberozvoj proto stagnuje (Dweck, 2015).

³⁹ 38 z nich bylo ze zemí mimo Spojené státy, což indikuje, že vliv sociálně-emocionálního učení roste.

3 Účinné intervence pro příslušná vývojová období

Pro jaké cílové skupiny je výchova a výuka charakteru určena, u kterých je neúčinnější a na jakých principech by měla být založena, aby přinášela výše uvedené a další pozitivní výsledky?

Z provedené rešerše je patrné, že intervenčních programů zaměřených na výchovu charakterových předností či sociálních a emocionálních dovedností je skutečně bezpočet. Přestože jsou na ně vynakládány značné prostředky, bohužel zdaleka ne všechny přinášejí dlouhodobé účinky (World Economic Forum, 2016a). V jejich množství jsou zastoupeny jak ty, které prokazatelně fungují, tak bohužel i ty, které na well-being svých účastníků a potažmo společnosti nemají žádný či jen zanedbatelný vliv. Naštěstí už existují přehledové studie a další souhrnné zdroje (CASEL, 2012, CASEL, 2015; Heckman & Kautz, 2013; Merrell & Gueldner, 2010), které mi v mém zkoumání pomohly dostat se ke studiím s ověřenými účinky potvrzenými dlouhodobými navazujícími kontrolními studiemi⁴⁰ a širokou implementací. Vzhledem ke značným socioekonomickým, často rasově a kulturně podmíněným rozdílům, které jsou ve Spojených státech stále aktuální, je valná většina intervenčních programů zaměřena na děti a rodiny ze znevýhodněného socioekonomického prostředí, kde ty kvalitní z nich přinášejí, nejvýznamnější účinky.

V následujících subkapitolách věnuji pozornost intervencím, které se osvědčily pro konkrétní věkové skupiny a v páté kapitole pak také obecným principům, jimiž se úspěšné intervenční programy, respektive subjekty, které je zavádějí vyznačují. Začnu však východisky toho, co ve vytváření dobrého charakteru hraje klíčovou roli, totiž raných interakcí mezi primárním pečovatelem a dítětem.

3.1 Rané interakce mezi primárním pečovatelem a dítětem

Ve studii rané péče u laboratorních krys se mláďata, která byla po narození opečovávána, projevovala jako zvědavější, méně agresivní, úspěšnější v bludištích, sociálnější, zdravější a žila déle. Nezáviselo na tom, zda pečující krysou mláďate byla matka biologická nebo náhradní. Změny u nich neproběhly jen na behaviorální, ale i na genetické úrovni – konkrétně na úrovni zpracování stresových hormonů v hipokampu. Ukázalo se tedy, že účinky dobrého rodičovství nejsou jen emoční a psychologické, ale také biochemické (Tough, 2013).

I u lidí bylo potvrzeno, že pozornost a citlivá reaktivita matek významně omezuje negativní vlivy prostředí (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2015; Blair et al., 2008; Evans, Kim, Ting,

⁴⁰ Častější u programů rané intervence

Tesher, & Shannis, 2007; Sroufe, 2005). Světová zdravotnická organizace uvádí zážitek citově vřelého, trvalého, blízkého a oboustranně příjemného vztahu dítěte s biologickou matkou či s jinou trvale pečující osobou jako podmínku rozvoje duševního zdraví (Department of Child and Adolescent Health and Development & World Health Organization, 2004). Úspěšný start do života je tedy do značné míry podmíněn vztahem mezi matkou a dítětem a obzvlášť pak její reakcí na jeho stresové reakce. Pokud matka dítěti dokáže poskytnout útěchu, pomáhá mezi nimi vytvářet **bezpečnou ranou citovou vazbu**⁴¹ (Ainsworth et al., 2015). Typ rané vazby si s sebou člověk nese do dospělosti a má tendenci se naučeným způsobem vztahovat ke svému okolí. Podle Tougha (2013) jsou lidé s bezpečnou vazbou v životě sebevědomější a sociálně kompetentnější, lépe se vyrovnávají s neúspěchy, pravděpodobněji získají minimálně středoškolské vzdělání a jejich alostatická zátěž⁴² je nižší než u lidí s jinými druhy vazeb.

Prefrontální kortex, jedna z nejvyvinutějších částí mozku zodpovědná za **exekutivní funkce**⁴³, je zároveň oblastí nejcitlivější na důsledky obzvlášť dlouhodobého stresu (Arnsten, 2009). Děti vyrůstající od raného dětství v dlouhodobě stresujících podmínkách, mezi něž patří fyzické a emoční zanedbávání, fyzické a sexuální zneužívání, dysfunkce nebo úplný rozpad rodiny z důvodu rozvodu, závislosti, duševního onemocnění nebo uvěznění některého z členů mívají problémy se soustředěním, impulzivitou, plněním instrukcí a zvládáním zklamání, což má negativní dopad na jejich školní a později i pracovní výkony (Tough, 2013). Původně byli odborníci toho názoru, že zhoršené kognitivní funkce, konkrétně pracovní paměť, u dětí ze znevýhodněného socioekonomického zázemí způsobuje právě chudoba, v níž vyrůstají. Evans a Fuller-Rowell (2013) však zjistili, že ve skutečnosti je viníkem právě zvýšená míra alostatické zátěže způsobená dlouhodobým vystavením stresu, které s chudobou jde často ruku v ruce (Center on the Developing Child, 2010). Prefrontální kortex je sice nejcitlivější na stres, zároveň se však nejdéle vyvíjí – až do rané dospělosti (Diamond, 2002) a exekutivní funkce jsou do této doby tedy obzvlášť tvárné.

Stres, respektive fyziologická reakce na něj, je tedy to, co dětem brání v rozvoji jejich kognitivních i charakterových dovedností. U socioekonomicky znevýhodněných rodin bývá alostatická zátěž pravděpodobnější, ovšem bezpečná citová vazba představuje protektivní faktor nehlédě na podmínky, v nichž dítě vyrůstá. Vzhledem k tomu, že styl vazby se přenáší mezigeneračně, lze vhodnou ranou intervencí přerušit negativní řetěz nejistých vazeb v historii

⁴¹ Teorii attachmentu původně formuloval britský vývojový psycholog, psychiatr a psychoanalytik John Bowlby.

⁴² Alostáza = udržení stability organismu díky schopnosti měnit se. Alostatická zátěž představuje lékařskými diagnostickými metodami měřitelné fyzické dopady stresu na organismus (McEwen, 1998).

⁴³ Exekutivní funkce jsou kognitivní schopnosti sloužící ke kontrole našich myšlenek, emocí a aktivit (Encyclopedia on Early Childhood Development, b.r.).

rodiny. Další citlivé období pro nápravu citové vazby pak přichází během adolescence. V citlivých obdobích pro rozvoj dovedností jsou děti obzvlášť vnímavé k jejich vstřebávání, za kritická období se pak považují ta období, kdy je nutné se určitým dovednostem věnovat, jinak dojde k nenávratným ztrátám těchto příležitostí. Citlivá i kritická období pro rozvoj jednotlivých charakterových předností se různí, což by se v jejich výchově mělo zohledňovat (Heckman & Kautz, 2013).

3.2 Intervence v raném dětství

Předchozí subkapitola nastínila pozitivní vlivy bezpečné rané citové vazby mezi primárním pečovatelem a dítětem. Poskytuje ochrannou bariéru před stresem, v němž děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin často vyrůstají. Je tedy povzbudivé, že jsou s úspěchem navrhovány a testovány intervence, jejichž prostřednictvím se primární pečovatelé učí, jak se svými dětmi bezpečnou vazbu vytvářet a dlouhodobě ji rozvíjet (Bernard et al., 2012; Dozier et al., 2006; Gunnar, Fisher, & Early Experience, Stress, and Prevention Network, 2006).

S ohledem na poznatky popsané v předchozí subkapitole, je pro budoucí prospěch dětí, a obzvlášť pak těch pod vlivem výrazně problémového rodičovství⁴⁴, nezbytné začít vhodnými intervencemi už v rodinách a neočekávat, že náhrady nevhodné výchovy se dítěti dostane ve školním prostředí. Rozdíly jak v kognitivních tak v sociálně-emocionálních dovednostech se totiž začínají objevovat velmi rychle, rozhodně už před nástupem dětí do předškolních zařízení (Heckman & Kautz, 2013). V takto raném dětství jistě nelze hovořit o vědomém rozvoji charakterových dovedností ze strany dítěte, nicméně právě správný a včasný vývoj jeho exekutivních funkcí na něj záhy bude mít značnou míru vlivu.

Vývoj exekutivních funkcí dítěte je tedy ovlivňován mírou jistoty rané vazby (Bernier, Carlson, Deschênes, & Matte-Gagné, 2012), konkrétně pak mateřské citlivosti, *mind-mindedness*⁴⁵ a podpory autonomie dítěte (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010). Podpora (často mladých) socioekonomicky znevýhodněných rodičů ideálně prostřednictvím individuálního mentoringu je proto klíčová – musejí se primárně naučit být dítěti kognitivně i emočně k dispozici. Pak

⁴⁴ Nejedná pouze o ekonomické znevýhodnění rodiny, ale zejména o nedostatek kognitivní i emocionální stimulace a podpory.

⁴⁵ Přístup s ohledem na způsob myšlení dítěte. Je to tendence rodičů používat při komunikaci směrem k dítěti mentálních výrazů přisuzující mu motivaci založenou na jeho vlastních pocitech, myšlenkách a záměrech. Př. „Ty to chceš ochutnat, víd?“ nebo „Copak si myslíš, že to je?“ (<http://www.parentingscience.com/mind-minded-parenting.html>)

teprve nastupuje role předškolních a školních zařízení. Níže uvádím, jak konkrétně fungují dva z účinných intervenčních programů pro tuto cílovou skupinu.

Nurse-Family Partnership (NFP) je zaměřen na prenatální a raně rodičovskou podporu nezadaných nebo náctiletých prvorodiček. V jeho rámci nastávající matku od prvního nebo druhého trimestru těhotenství až do dosažení druhého roku dítěte navštěvuje zdravotní sestra, která ji vede k ukončení kouření či jiných závislostí, učí ji, jak pečovat o dítě a povzbuzuje ji ke snaze o získání vzdělání a hledání zaměstnání (Heckman & Kautz, 2013). Podobně funguje i program *Child FIRST* určený pro rodiny s malými dětmi s vysokým rizikem emocionálních, behaviorálních a vývojových obtíží nebo jejich zanedbávání či týrání. Mezi jeho výsledky patří významné snížení problémů chování a jazykového vývoje u dětí a zároveň psychologické stresové zátěže matek (Lowell, Carter, Godoy, Paulicin, & Briggs-Gowan, 2011).

Jakkoli je bezpečná raná citová vazba důležitá pro pozdější biopsychosociální rozvoj dítěte, studie zkoumající účinky **psychoterapie „kojenec-rodíč“** a **psychoedukativní rodičovské intervence** zaměřených na kvalitu vazby u zanedbaných kojenců (Cicchetti, Rogosch, & Toth, 2006) zjistila pouze krátkodobé pozitivní účinky obou intervencí na jistou vazbu k primárnímu pečovateli. Ukazuje se, že samotné preventivní intervence směřované ke zlepšování rodičovských dovedností nemusí být vždy dostačující k dlouhodobému udržení pozitivních účinků bezpečné citové vazby mezi rodičem a dítětem ve znevýhodněném prostředí (Stronach, Toth, Rogosch, & Cicchetti, 2013). Zde nastupuje další preventivní krok, kterým je podpora výchovy charakteru v předškolním období.

3.3 Intervence v předškolním vzdělávání

Nad rámec účinků bezpečné rané citové vazby mezi dítětem a rodičem jsou dalším prediktorem prospívání člověka charakterové přednosti a sociálně-emocionální dovednosti osvojené v raném dětství. Ty jsou obzvlášť poddajné právě v tomto pro ně citlivém období, v němž bývají intervence k jejich rozvoji také zdaleka nejúspěšnější. Exekutivní funkce obecně pomáhá dětem v raném a předškolním věku ve značné míře budovat „rodičovské lešení“⁴⁶ (Hammond, Müller, Carpendale, Bibok, & Liebermann-Finestone, 2012).

Dle Biermanové et al. (Bierman, Robert Wood Johnson Foundation, Greenberg, & Abenavoli, 2016) může mít přílišný odklon pozornosti na rozvoj kognitivních schopností už v mateřských školách negativní účinky na vývoj sociálně-emocionálních dovedností, protože předčasný

⁴⁶ Alternativní pojem pro **zónu proximálního vývoje**, která se nachází mezi tím, co dítě už bezpečně ovládá a tím, co samo ještě nedokáže. Je to zóna, v níž k dalšímu vývoji pomáhá vnější podpora (Vygotsky, 1978).

důraz na výuku čtení, psaní a počítání v dětech může vyvolávat stres s již dříve jmenovanými následky. Navíc u nich jednostranný důraz na kognitivní dovednosti může podporovat negativní postoje k učení jako takovému. Mateřská škola by podle ní měla být místem, kde probíhá učení přirozeně prostřednictvím strukturované hry zaměřené na rozvoj různorodých dovedností, a to zejména dovedností charakterových zaměřených například na srozumitelnou komunikaci ohledně pocitů a jejich zvládnutí, vytrvalost při zkoušení nových aktivit nebo vytváření přátelství a sdílení, které vytváří dobrou základnu pro pozdější rozvoj i v dovednostech kognitivních. Dítě, které si klíčové kognitivní a charakterové dovednosti osvojuje už v raném věku, je navíc tzv. **autoproduktivní**, což znamená, že je schopné snadněji samo získávat další přínosné dovednosti bez výrazných „investic“ zvnějšku (Heckman & Kautz, 2013; OECD, 2015).

Některé intervenční programy zaměřené na rozvoj předností u dětí v předškolním věku prokázaly obdivuhodné sociální výsledky. Jedním z takových programů je projekt *HighScope*⁴⁷ (Schweinhart, b.r.), původně zaměřený na zvýšení IQ u dětí z nízkopříjmových rodin. Vedle domácích návštěv k podpoře vztahu mezi rodiči a dětmi, se v něm děti po dobu dvou let denně kromě víkendů v mateřské škole účastnily dvě a půl hodiny dlouhého speciálního programu zaměřeného zejména na kontrolu impulsů, soustředění, vyhýbání se distrakcím, zvládnutí emocí a organizaci myšlenek, tedy na rozvíjení charakterové přednosti seberegulace. Přestože IQ participujících dětí program zvedl pouze dočasně, v dalších ohledech prokázal pozitivní vliv na dlouhodobé změny jejich chování a charakterových regulativních a sociálních dovedností, což přineslo dlouhodobé pozitivní výsledky již zmíněné v subkapitole 2.6. Získané charakterové dovednosti se na jejich úspěších podílely až ze dvou třetin (Tough, 2013). Oblíbený program předškolního a raně školního vzdělávání *Tools of the Mind* (Nástroje mysli) vychází ze stejných východisek jako projekt *HighScope* (Bodrova & Leong, 2001; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007). Děti jsou v něm podporovány v hraní rolí⁴⁸ ve skupinách. Podobné principy a výsledky vykazuje i předškolní kurikulum přístupu **Montessori** (Lillard, 2006). Program *Chicago Child-Parent Center (CPC)* (Chicagské centrum pro dítě a rodiče) byl primárně vytvořen pro znevýhodněné děti zejména afroamerického původu s cílem rozvíjet jejich základní dovednosti čtení, psaní a počítání. Rodiče zapojených dětí musí do centra docházet pro poradenství v oblasti správného rodičovského chování (Reynolds, 2000). *PATHS*

⁴⁷ Alternativně uváděný pod názvem *Perry Preschool Program*.

⁴⁸ Mechanismus zážitkové pedagogiky, který dětem umožňuje vidět situaci z perspektivy někoho jiného, aby lépe porozuměli jeho pohnutkám a reakcím. „Hraní si na...“ zároveň patří do přirozeného repertoáru chování v raném dětství v rámci socializace.

je úspěšné kurikulum vytvořené pro předškolní výuku zahrnující školení pro pedagogy (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007).

Ve svém průvodci po efektivních sociálně-emocionálních programech pro předškolní vzdělávání a vzdělávání na prvním stupni popisuje CASEL (2012) konkrétní programy sociálně-emocionálního učení⁴⁹, které prošly jeho kritérii a v jaké míře jim vyhovují. Všechny předškolní programy zapojují komunitu pouze v minimální míře. Mezi cíle, jejichž plnění se sleduje a které většinou nebývají beze zbytku naplněny, je zařazeno **zlepšení studijních výkonů, zvýšení pozitivního sociálního chování, omezení problémů chování a emocionálního stresu**.

Mezi konkrétní vhodné intervence v tomto období lze zařadit například (Seligman, 2011; Tough, 2013)

- Soustředění se na konkrétní zpětnou vazbu a speciálně na úspěchy místo chyb. Chyby nejsou považovány za selhání, ale za příležitost a nutnou podmínku růstu.
- Privátní mluvu – mluvení k sobě samému při složitém úkolu
- Mediátory – fyzické objekty, které dětem připomínají, jak dokončit příslušnou aktivitu (karta se rty dětem připomíná, kdo mluví a karta s uchem, kdo poslouchá)
- Herní plány – kreslení nebo psaní plánů hry pro daný den
- Strukturovanou dramatickou hru – například při tréninku respektování pravidel a regulace vnitřních impulsů místo instrukce „zůstaňte co nejdéle nehybně stát“ děti lépe zapojí zadání „teď jste hlídačem v továrně“.

3.4 Intervence v základním a středoškolském vzdělávání

Vzhledem k většímu propojení základního a středoškolského vzdělání ve Spojených státech a částečně i ve Velké Británii uvádím toto „školní“ období ve stejné subkapitole. Intervenční programy pro toto období bývají určené pro užší věkovou skupinu zhruba odpovídající našemu prvnímu a druhému stupni základní školy a škole střední – uvedu tedy příklady od těch nejranějších po ty nejpozdější.

Project STAR začíná s pětiletými dětmi v mateřských školách a pokračuje po další tři roky na školách základních. Pozitivní výsledky přinesly zkušenosti pedagoga a celková kvalita třídy, do níž bylo dítě náhodně zařazeno; naopak velikosti třídy vliv na výsledky nepotvrdil (Chetty et al., 2011). **Positive Action** je celoškolní tříletý sociálně-emocionální a charakterově rozvojový program vyvinutý už v roce 1977 a od té doby aktualizovaný na základě zjištěných

⁴⁹ většinou ověřené prostřednictvím randomizované kontrolované studie

výsledků. Je zaměřený na zlepšování celkové atmosféry školy, studijních výsledků, chování žáků a charakteru. Následné měření provedené jeden rok po jeho ukončení zjistilo významné zlepšení ve vnímání bezpečnosti a kvality školy jejími pedagogy, žáky i jejich rodiči (Snyder, Vuchinich, Acock, Washburn, & Flay, 2012). Šestiletý *Seattle Social Development Project (SSDP)* je zacílen na základní školy v oblastech Seattlu s vysokou mírou kriminality. Program se soustředí na posílení citové vazby mezi dětmi a jejich rodiči a učiteli. Specifickými kurzy a intervencemi v jeho průběhu prochází všechny jmenované skupiny. Program dokázal zlepšit celou řadu ukazatelů – od chování a studijních výsledků během adolescence, platovou úroveň v dospělosti až po vzrůst sebe-účinnosti a duševního zdraví (Heckman & Kautz, 2013). Pro účely výuky charakteru 4–11letých dětí připravilo *Jubilee Centre for Character and Virtues* celé kurikulum. Žáci se v jednotlivých ročnících postupně učí dovednostem pečování, pomáhání, spolupráce, odvahy, laskavosti, čistotnosti, čestnosti, přátelskosti, služby pro druhé, trpělivosti, úctě, zdvořilosti, odpouštění, odhodlanosti, sebedisciplíny, vděčnosti a upřímnosti. Plány vyučovacích hodin obsahují cíl výuky, potřebné materiály a úvodní „scénář“. Na webových stránkách centra jsou příručky pro učitele a podrobné sylaby ke každému tématu volně ke stažení (Jubilee Centre for Character and Virtues, b.r.-a).

Stejně jako tomu bylo u předškolních programů, prezentuje *CASEL* (2012) ve svém průvodci konkrétní programy sociálně-emocionálního učení pro první stupeň základní školy. Objevuje se zde už několik málo intervencí zapojujících komunitu. Sledované cíle jsou stejné jako u předškolních intervencí a několik málo programů je schopné je splnit všechny. *CASEL* (2015) připravil i průvodce programy určenými pro 2. stupeň základních a středních škol. Z nich vyplývá, že opět se nejméně často počítá se zapojením komunity. Zdaleka nejčastějším výsledkem u programů určených pro 2. stupeň ZŠ je redukce problémového chování a u programů pro střední školy pak zlepšení studijních výsledků. Na ostatní cíle měly vybrané programy účinek jen zřídka.

V adolescenci nastává další citlivé období pro náhradní vytvoření bezpečné citové vazby, k níž nedošlo přirozeně v raném dětství – **získané jisté vazby**⁵⁰. Zároveň je to kritické období pro hledání vlastní identity, respektive také příležitost toto hledání pozitivně ovlivnit prostřednictvím výchovy charakteru. Hlavní výzvou pro mladé lidi v tomto věku je nepodléhat všudypřítomnému pokušení komerčních médií a instantního uspokojení, ale posilovat svou *future-mindedness* (viz subkapitola 2.6). Tříletá studie proveditelnosti pod názvem *My*

⁵⁰ *Earned secure attachment* – znamená zažívání bezpečné vazby i přes negativní rodičovské styly nebo vysokou míru stresových situací v dětství (Grich, 2002).

Character (Arthur et al., 2014) zaměřená na děti mezi 11 a 14 lety zjistila, že intervence vytvořené k rozvoji charakteru mohou podpořit morální formování dětí a zároveň jejich *future-mindedness*. Žáci sami přispěli k identifikaci charakterových předností důležitých k dosažení posledně jmenovaného cíle. Nakonec mezi ně byly vybrány tyto: mít sen a odvahu, být odhodlaný, (nejen finančně) prozíravý, trpělivý a tvořivý, pracovat v týmech a pomáhat druhým. Podobně jako u 4–11letých dětí, i pro 11–16leté děti připravilo *Jubilee Centre for Character and Virtues* celé charakterové kurikulum inspirované Brunerovou spirálovou koncepcí učení (Bruner, 1977) s důrazem na osobní zapojení, reflexi, třibení a internalizaci již osvojených dovedností. V tomto životním období se žáci jeho prostřednictvím postupně zaměřují na smysluplný život, emoce a jejich zvládání, sebevědomí, stres a odolnost, sebeděči, předcházení závislostem, zvědavost, trpělivost, vytrvalost, opět přátelskost, zdvořilost a upřímnost, pozitivní využití technologií, soucit, duševní zdraví, štedrost, etiku na pracovním místě (včetně předcházení korupci), dovednosti pro specifické profese a spotřebitelskou etiku v sociálním a environmentálním kontextu (*Jubilee Centre for Character and Virtues*, b.r.-b). Stejně jako u předchozího kurikula pro „1. stupeň“ jsou veškeré související materiály volně k dispozici na webových stránkách centra.

Pozitivní výsledky v oblasti schopnosti žáků řešit každodenní problémy typické pro dospívající, konkrétně optimismu a flexibility, vykazaly také ***Penn Resiliency Program*** a ***Strath Haven Positive Psychology Curriculum***, jejichž cíli byla identifikace a zvýšení využitelnosti silných stránek žáků v každodenním životě, podpora psychické (emocionální) odolnosti, pozitivního prožívání a pocitu smysluplnosti a pozitivních sociálních vztahů. Programy dokázal zvýšit zapojení žáků do výuky, prožívanou radost z ní a zlepšení sociálních dovedností jako empatie, spolupráce, asertivity a sebekontroly (Seligman, 2011).

Jackson (2012) uvádí, že učitelé mají významnější vliv na charakterové dovednosti svých žáků, než na dovednosti měřitelné testy. Intervence by tedy neměly být soustředěny pouze na žáky, ale i na jejich učitele. Program ***OneGoal*** (OneGoal, b.r.) školí středoškolské učitele, jak pomáhat socioekonomicky znevýhodněným žákům ve zlepšování studijních výsledků, v pokračování vzdělávání a udržení se ve vysokoškolském studiu prostřednictvím pěstování klíčových charakterových dovedností – sebekontroly, houževnatosti, optimismu a dalších.

Do komplexní výuky charakteru bývá ve vyšších ročních studia zahrnováno také ***service learning*** neboli učení zapojením se do obecně prospěšných žakovských či studentských praxí

a komunitních služeb⁵¹. Jacoby (Jacoby, 1996) popisuje *service learning* jako formu zážitkového učení, při němž se studenti zapojují do aktivit zabývajících se lidskými a společenskými potřebami a využívají strukturované příležitost pro reflexi zaměřenou na dosažení požadovaných cílů učení.

Podobně jako evropské učňovské programy fungují ve Spojených státech *Career Academies* (Kemple & Willner, 2008), ovšem na běžných středních školách. Vedle běžných středoškolských předmětů nabízejí praktické předměty zaměřené na specifické profese. Nabízejí účast svých žáků na veletrzích nabídek práce a praktické workshopy na vyhledávání pracovních příležitostí, přípravu životopisů a na zvládání pracovních pohovorů i samotné praxe. Žáci během nich mají možnost sdílet své zkušenosti a výsledky. Praktické (učňovské) stáže, které žáky motivují k lepším studijním výkonům ve specifických oblastech jejich zájmu vycházejí z nápravných opatření velmi dobře. Pomáhají totiž mladým lidem vidět v učení smysl. Navíc v nich rozvíjejí motivaci, nezávislost, sebeúčinnost, optimismus a další charakterové a zároveň odborné dovednosti důležité právě pro jimi vybranou oblast. Vlastní zážitky úspěchů zároveň zvyšují jejich sebeúctu, kterou je pro ně někdy složitější vybudovat si během běžné teoretické výuky. I zde hraje klíčovou roli mentoring a celkově provázející přístup dospělých. Tyto poznatky napovídají tomu, že by nebylo od věci zavést osvědčující se praktické stáže v daleko větší míře už na středních školách (Halpern, 2013).

Na rozdíl od programů zaměřených na předškoláky mívají programy určené pro adolescenty obecně méně prokazatelné účinky. Důvodů je hned několik. Jedním z nich jsou obecně pouze krátkodobější navazující studie. Pouze krátkodobé pozitivní účinky některých programů bývají dávány do souvislosti s obdobím zvýšené pozornosti během intervence, případně u dospívajících i jejich dočasným fyzickým přesunem z původního škodlivého prostředí do internátního zařízení. Ukazuje se, že programy, jejichž pozitivní účinky trvají pouze krátkodobě, sice svým účastníkům poskytly intenzivní podporu, ale nedokázaly v nich vzbudit smysl pro nezávislost, sebeúčinnost a dlouhodobý pocit vnitřního uspokojení⁵², takže po skončení programu se mladí lidé vracejí ke svému původnímu způsobu života. Dalším z důvodů může být současné odtržení dospívajících od reality dospělých, s níž se dříve dostávali do styku mnohem dříve a přirozeněji prostřednictvím zaučování se u zkušenějších mentorů. Ti zároveň

⁵¹ Například v azylových domech, jídelnách a noclehárnách pro lidi bez přístřeší, pobytových zařízeních pro seniory, zvířecích útulcích, výukových a doučovacích vrstevnických programech apod.

⁵² Vnitřní uspokojení (např. radost či úspěch) přináší déletrvající výsledky než vnější (např. finanční) odměna. Vnější odměna navíc motivaci k provádění subjektivně přitažlivých aktivit snižuje (Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985). Pobídky a tresty tedy k modifikaci charakteru využívat lze, ovšem s vědomím jejich vedlejších účinků.

fungovali jako příklady charakterových předností a kolikrát navíc mohli přispět k doplnění získané bezpečné citové vazby (Heckman & Kautz, 2013).

3.4.1 Měřicí nástroje

Tradičně se školy soustředí na měření znalostí, protože je považují za nejdůležitější ukazatel úspěchu a zároveň k tomu mají k dispozici celou řadu ověřených nástrojů. Výsledky znalostních testů by se ovšem v žádném případě neměly zaměňovat s výsledky testů inteligence. Na rozdíl od nich, se do těch znalostních totiž promítají specifické charakterové dovednosti testovaných žáků včetně vynaloženého úsilí (Almlund, Duckworth, Heckman, & Kautz, 2011; Heckman & Kautz, 2013).

Měřit však lze i charakterové přednosti, a to prostřednictvím sledování myšlenek (pouze sebeuposouzení) a chování (sebeuposouzení a posouzení druhými) (World Economic Forum, 2016a). Jako příklad mohou posloužit kritéria hodnocení vztahující se k jednotlivým klíčovým přednostem identifikovaná *Character Lab* v Tabulce 4 na další straně.

CHARAKTEROVÁ PŘEDNOST	SOUVISEJÍCÍ KOGNITIVNÍ PROCESY A BEHAVIORÁLNÍ PROJEVY
Růstové nastavení mysli	<ul style="list-style-type: none"> Toužil/a toho poznat a naučit se co nejvíc. Zaměřoval/a se na proces, nikoli pouze na výsledek. Vyhledával/a výzvy. Na základě konstruktivní kritiky se snažil/a věci dělat lépe. Úspěch druhých hodnotil/a jako inspiraci.
<p>– <i>studijní</i></p> <p>Sebekontrola</p> <p>– <i>interpersonální</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Do hodin přicházel/a připraven/a. Zapamatoval/a si a dodržel/a instrukce. Do práce se pustil/a okamžitě (místo na poslední chvíli). Dával/a pozor a nenechal/a se vyrušit od práce. Zůstal/a klidný/a, přestože byl/a kritizován/a nebo jinak provokován/a. Umožnil/a ostatním se bez přerušování vyjádřit. Choval/a se slušně k dospělým i vrstevníkům. Měl/a svou náladu pod kontrolou.
Houževnatost	<ul style="list-style-type: none"> Dokončil/a, co začal/a. Vydržel/a u aktivity víc než jen pár týdnů. I přes zažitý neúspěch se vynakládal/a značné úsilí. Vydržel/a sledovat své cíle. Projevil/a úsilí, přestože by to raději vzdal/a.
Optimismus*	<ul style="list-style-type: none"> Věřil/a, že úsilí zlepší jeho/její budoucnost. Pokud se něco nepodařilo, přemýšlel/a, jak to příště udělat lépe. I když se mu/jí zrovna nedařilo, zůstal/a motivovaný/á. Věřil/a, že se může zlepšit v tom, v čem aktuálně nevyniká.
Sociální a emocionální inteligence	<ul style="list-style-type: none"> Během konfliktů s druhými byl/a schopný/á najít řešení. Ukázal/a, že mu/jí záleží na pocitech druhých. Prizpůsobil/a se různým sociálním situacím.
Vděčnost	<ul style="list-style-type: none"> Byl/a vděčný/á za to, co pro něj/ni udělali ostatní. Byl/a schopný/á ocenit příležitosti. Vyjádřil/a vděčnost poděkováním. Poděkoval/a někomu tím, že pro něj/ni udělal/a něco hezkého.
Zvídavost	<ul style="list-style-type: none"> Vyhledával/a nové zkušenosti. Kladl/a otázky, aby lépe porozuměl/a. O učení projevil/a aktivní zájem.
Elán	<ul style="list-style-type: none"> Projevil/a aktivní účast. Pracoval/a s nadšením. Těšil/a se na nové situace a přistupoval/a k nim s energií.
*Optimismus je složitější měřit objektivně, protože nemá tak zřejmé behaviorální projevy jako ostatní přednosti.	

Tabulka 4. Měření charakteru – upraveno dle *Character Lab, b.r., Dweck, 2015, KIPP, b.r.*

Výše uvedené ukazatele se dají pravidelně sledovat například pomocí formativního „vysvědčení růstu charakteru“⁵³, na němž se pomocí Likertovy škály⁵⁴ zaznamenává, jak zpětná vazba od několika učitelů⁵⁵, s nimiž žák v rámci výuky tráví nejvíce času, tak žákova sebeevaluace. Jedná se tedy o jakousi jednodušší verzi 360stupňového hodnocení, známého z organizací. Pozitivním přínosem tohoto charakterového vysvědčení je mimo jiné to, že už ve škole se děti zdokonalují v dovednosti sebehodnocení. Používání výhradně sebeposuzujících škál, jejichž prostřednictvím žáci nehodnotí své chování, ale pouze si přisuzují míru určité přednosti v sobě však skýtá riziko vlivu sociální desirability a generování relativních a potenciálně nespolehlivých výsledků, nemluvě o jejich diskutabilní srovnatelnosti.

Lleras (2008) navrhuje měření vývoje charakteru na základě sledování žákovy participace v mimoškolních sportovních, studijních a uměleckých aktivitách. Mezi další způsoby, jejichž validita je aktuálně ve fázi testování, patří měření charakterových dovedností prostřednictvím nepřímých ukazatelů jako například studijních výsledků, absencí nebo porušování pravidel (Jackson, 2012; World Economic Forum, 2016a).

⁵³ *Character Growth Card*

⁵⁴ Technika pro měření postojů v dotaznících, složená z výroků, na které respondent může odpovědět na škále, reprezentující míru souhlasu.

⁵⁵ Jednotlivá hodnocení i průměr za všechny pedagogy

4 Kritika výchovy charakteru

Dosud jsem prezentovala zejména pozitivní účinky výchovy charakteru. Pro celkovou vyváženost je užitečné podívat se teď na její odvrácenou stranu – rizika s ní spojená a problémy její implementace.

4.1 Riziko individualizace sociálních faktorů

Jedna častých výtek vůči výchově charakteru poukazuje na možnou „viktimizaci obětí“, respektive údajné úsilí zastánců výchovy charakteru o **individualizaci faktorů, které jsou ve skutečnosti faktory sociálními**. Účinek mezi dovednostmi a pozitivními výsledky se v tomto pojetí obrací – výsledky se stávají východisky. Kiddová et al. (Kidd, Palmeri, & Aslin, 2013) si například položili otázku, jestli chování dětí v Mischelově známém Marshmallow experimentu⁵⁶ ovlivňují vnitřní dispozice nebo naučené chování či jiné okolnosti. Ve své upravené verzi tohoto experimentu zjistili, že děti, které byly bezprostředně před ním vystaveny nespolehlivému jednání z experimentátorovy strany, čekaly signifikantně kratší dobu, než se do nabídnuté cukrovinky pustily. Tyto výsledky podle výzkumníků ukazují na to, jak může život ve špatných sociálně ekonomických podmínkách ovlivňovat rozvoj charakterových dovedností u dětí. Ty se pak neovládají ne proto, že by to nedokázaly, ale proto, že z odkládání uspokojení na základě předchozích zkušeností neočekávají žádný užitek a nenacházejí pro něj tedy smysluplný důvod. Jejich chování je situačně, respektive sociálně podmíněno – vychází z nerovné startovní pozice vůči životním cílům.

Kristjánsson (2013) tuto překážku považuje za jeden z mýtů, s nimiž se výchova charakteru potýká a oponuje, že vzhledem k významným vlivům raných intervencí probíraným v subkapitolách 3.1 a 3.2 a proklamovaným cílům výchovy charakteru uvedeným v subkapitole 2.6, přes veškeré objektivní vnější překážky nezbývá než začít u jedince. Pokud totiž (v průběhu výchovy charakteru) dítě zažije opakovanou zkušenost, že odložit okamžité uspokojení se vyplatí, není důvod, proč by toto chování nezařadilo do svého repertoáru možností a tuto dovednost dále neposilovalo.

⁵⁶ Série výzkumných studií z přelomu 60. a 70. let zaměřených na schopnost předškolních dětí **odložit uspokojení**, respektive projevít **seberegulativní chování**. Navazující studie dokázaly, že děti, které se dokázaly ovládnout a nesníst jeden bonbón za příslibu dvou po několika desítkách minut čekání navíc, byly v dospělosti výrazně studijně i sociálně úspěšnější a psychicky odolnější (Mischel, 1989).

4.2 Nebezpečí jednostranného zaměření

Vysoká míra jisté charakterové přednosti nemusí přinášet pouze pozitivní účinky. Například vysoká míra vytrvalosti sice přístup dětí k životu může značně zlepšit, zároveň však může zvyšovat pravděpodobnost nežádoucího chování včetně záškoláctví a problémů s policií (OECD, 2015).

Dalším příkladem může být přílišná míra houževnatosti, od níž jen krůček k tzv. *John Henryismu*⁵⁷, copingové strategii užívané při dlouhodobému vystavení stresovým faktorům, která se vyznačuje vydáváním značného úsilí způsobujícího hromadění negativních fyziologických důsledků (James, Keenan, Strogatz, Browning, & Garrett, 1992). Albanese et al. (2016) v longitudinální čtvrt století trvající studii započaté na subjektech v rané dospělosti zjistili, že mladí lidé vyznačující se John Henryismem měli vyšší krevní tlak včetně rizika kardiovaskulárních onemocnění a v pozdější dospělosti pak sníženou rychlost zpracování informací, zhoršenou paměť a exekutivní funkce jako pozornost, řešení problémů plánování a mentální flexibilitu při řešení problémů. Riziko John Henryismu a jeho negativních dopadů je zvýšené u jedinců ze znevýhodněného prostředí a minorit, kteří se své často značné osobní překážky snaží překonat zvýšenou houževnatostí, ale často bez adekvátních psychologických a sociálních podpůrných zdrojů. Houževnatost se navíc vyznačuje konvergentním myšlením, zatímco, jak už je uvedeno v subkapitole 2.6, současná a zejména budoucí poptávka směřuje spíše opačným směrem – k myšlení tvořivému, divergentnímu (Kashdan, 2017).

K úspěchu a spokojenému životu tedy **nestačí zaměřit se na jedinou charakterovou přednost** a tu zdokonalovat. V dynamickém světě budoucnosti bude třeba adaptability, schopnosti se neustále učit, sociálních a komunikačních dovedností. Věnovat se na jedné nebo dvěma dovednostem na úkor druhých je tedy krátkozraké – například pouhá vytrvalost a elán bez zvědavosti, optimismu a sociální inteligence může člověka držet v profesi, pro kterou se nehodí nebo u činností, které nikam nevedou (kromě toho, že dál zvyšují jeho vytrvalost a za nějakou dobu vyčerpají jeho elán).

Kristjánsson (2014) navíc upozorňuje na rozdíl mezi **instrumentálními a intrinsickými (autotelickými⁵⁸) hodnotami**, respektive zejména mezi **výkonovými a morálními ctnostmi** a varuje, že pro ty extrinsicky snad atraktivnější a zdánlivě užitečnější (jako sebekontrolu či

⁵⁷ John Henry je afroamerická lidová legenda, mistr v rozbíjení skal pomocí ocelového vrtáku, jehož srdce nevydrželo stresovou zátěž v závodech s parou poháněným vrtákem.

⁵⁸ mající cíl samy v sobě či o sobě

houževnatost), by neměly být opomíjeny ty druhé (např. upřímnost či vděčnost), bez nichž žádný člověk, má-li být označen za charakterního, neobstojí.

4.3 Úskalí vědeckého zkoumání

Na důkazech založená praxe se nevyhnula psychologii a pedagogice a dalším sociálním vědám, což lze bezpochyby považovat za pozitivní trend. Vědecký přístup ke zkoumání jevů společenské vědy převzaly od těch exaktních a snaží se tedy pracovat i prostřednictvím jejich osvědčených nástrojů. To v zájmu šíření skutečně účinných intervencí mezi odbornou i laickou veřejností na jedné straně přináší příležitosti k objektivnímu posouzení korelací, kauzalit a efektivity zkoumaných jevů. Na straně druhé se však například Hammersley (2013) pozastavuje nad tím, **do jaké míry je možné a vhodné tento exaktní, nejčastěji kvantitativní, přístup využívat sociálních vědách bez zohlednění jejich specifík**. Poznatek, že na určité onemocnění funguje určitý lék se liší od poznatku, zda jistá metoda funguje při výchově a učení, řekněme, sebekontroly. Druhý výsledek totiž bude záviset na značném množství vnitřních a vnějších faktorů – od temperamentu dítěte a jeho vynaloženého úsilí, přes přesvědčení a přístup vychovatele či vyučujícího až po podmínky a prostředí, v nichž ono dítě vyrůstá, jak už bylo zmíněno v předchozí subkapitole.

Další riziko představuje tlak na výzkumníky v sociálních vědách, a obzvlášť pak v oblasti psychologie, směrem k neustálému generování nových neotřelých výsledků na úkor důkladného prověřování těch stávajících pomocí replikací nebo meta-analýz⁵⁹. To může vést k unáhlenému šíření **nedostatečně robustně podložených poznatků**. Z nich vytvářena praktická, jednoduchá a proto populární doporučení pak vypadají, jako by vše srozumitelně vysvětlovala a tudíž se všeobecně dobře prodávají a nebezpečně rychle šíří. O jejich validitu a reliabilitu už se však zajímá málokdo (Wehrwein, 2017).

Většina účastníků základních psychologických výzkumů je navíc „divná“⁶⁰ – ze zemí Západu, vzdělaných, průmyslových, bohatých a demokratických (Azar, 2010), krom toho to bývají vysokoškolští studenti. Tedy nic, z čeho by se daly vyvozovat **dalekosáhlé generalizace**. Nadto podněty ke změně postojů a chování zpravidla navrhuji úspěšní, nadšení, disciplinovaní a kooperativní lidé, což jsou charakteristiky, které se většinu lidí teprve snaží naučit. Takže i když

⁵⁹ Statistická analýza a syntéza číselných výsledků několika individuálních studií, z nichž všechny pracovaly na stejné otázce, za účelem kvantifikovat a integrovat jejich závěry (Glass, 1976).

⁶⁰ Doslovný překlad akronymu *WEIRD* – *Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic*

vytvoří vhodné nástroje pro jejich rozvoj ve správné míře i podmínkách, zůstává otázkou, zda a jak je lze generalizovat a upravit tak, aby fungovaly v celé populaci (Lambert, 2017).

4.4 Problémy implementace na úrovni vzdělávací politiky

Přesto, že celosvětově ve školách dochází k nárůstu programů pozitivního vzdělávání, existuje nesoulad mezi poptávkou jednotlivých škol po těchto programech a citelnými změnami na úrovni vzdělávací politiky. Uváděné překážky lze shrnout do následujících bodů (Biesta, 2010; Hammersley, 2005a; Kristjánsson, 2013; M. A. White, 2016; World Economic Forum, 2016a):

- Nahlížení na výchovu charakteru jako na **marginální téma**, pouhé rozptýlení od skutečných vzdělávacích cílů v teoretických předmětech, v lepším případě pak vedlejší produkt jakékoli výuky.
- Považování **socioekonomického statusu a kultury** za „viníky“ **situace**, v níž nemá smysl prostřednictvím intervencí očekávat dlouhodobé zlepšení
- Názor, že **je možné vyučovat buď teoretické předměty anebo rozvíjet charakter**, nikoli obojí společně.
- Omezení výchovy charakteru a sociálně-emocionálního učení **pouze na prostředek k udržování disciplíny a řízení chování žáků**.
- Prozatím trvající **absence konsenzu ohledně validních a reliabilních metod měření** charakterových předností a sociálně-emocionálních dovedností, z čehož pramení i relativní nedostatek finančních prostředků, které do této oblasti putují.
- Názor, že jen **na přípravu pedagogů je nutné vynaložit obrovské finanční prostředky** a v důsledku její **podceňování**.
- **Pochybní poskytovatelé a programy** s omezenými nebo žádnými důkazy pro svou efektivitu na jedné straně extrému a radikální **scientismus**⁶¹, jehož zastánci kladou extrémní důvěru v platnost výzkumných výsledků na úkor zkušeností z praxe, na straně druhé.
- Prezentace výzkumných výsledků ve vědeckých člancích, které jsou sice důvěryhodné, ale pro žáky, pedagogy, rodiče a často i samotné tvůrce politiky **nedostatečně srozumitelné**. Na druhé straně uchylování se k rychlým závěrům, které vedou k

⁶¹ Považování vědecké metody za jedinou možnou a správnou cestu k poznání.

aplikaci vědeckých výsledků bez ohledu na kontext, v němž byl výzkum zpracováván, často přesahující důvěru samotných výzkumníků o dosahu, zobecnitelnosti a dalších omezeních výsledků jejich zkoumání – viz předchozí subkapitola.

Dle Hammersleyho (2005b) mají konkrétně tvůrci politiky, jejichž úkolem je na důkazech založené charakterové intervence zavádět na celospolečenské úrovni, následující stížnosti vůči výzkumu nejen v oblasti vzdělávání, ale napříč sociálními vědami:

- Není dostatečně zaměřen na zájmy politiky nebo pedagogů,
- nedokáže zajistit výsledky v době, kdy jsou potřeba,
- generuje protichůdné, a proto matoucí výsledky,
- poskytuje výsledky, které nejsou v souladu s tím, co je politikům a pedagogům dobře známe, takže jeho validitu považují za nízkou
- a produkuje závěry, které jsou nepřístupné pedagogům (jsou příliš komplikované, protkané odborným jazykem anebo jsou publikovány v časopisech, které nečtou).

Naopak výzkumníci politiky a pedagogové kritizují za:

- omezenost a nepružnost v postojích, z nichž vychází odpor k novým přístupům,
- vázanost na dominantní politickou ideologii a neochotu zvažovat jakékoli radikální změny vyplývající z výzkumných výsledků,
- neschopnost porozumět výzkumným výsledkům a adekvátně je využívat
- a absenci motivace k vyhledávání výzkumných důkazů jako podkladů pro rozhodování.

Z výše uvedených argumentů je zjevné, že bez úsilí hledat společné cíle a jazyk na všech zainteresovaných stranách, není možné v implementaci výchovy charakteru významně pokročit.

5 Doporučení

V předchozích kapitolách jsem ukázala, jak lze charakterové přednosti definovat, rozvíjet a měřit a jaká úskalí je při tom třeba brát v potaz. V této kapitole založené především na poznatcích uvedených v předchozích částech této práce, případně doplněných o další specifika, shrnuji principy dobré praxe, konkrétně co a jakými způsoby učit a zároveň které podmínky je potřeba splnit pro urychlení úspěšného šíření charakterových předností.

5.1 Efektivní způsoby výchovy a výuky charakterových předností

Subkapitola 2.6 ukázala, že důležitým úkolem výchovy a vzdělávání v naší rychle se rozvíjející společnosti je optimální příprava dítěte na dráhu celoživotního seberozvoje. Ten je dlouhodobě udržitelný, pouze pokud je k němu člověk vnitřně motivován. Úkolem školních institucí by neměla být jen výuka teoretických znalostí, ale také vědomý a systematický rozvoj charakterových předností svých žáků. Pouze takovým způsobem lze dosáhnout užitečného synergického efektu (Randolph, 2014; Seligman, 2011).

Klíčovým předpokladem úspěchu při cíleném osvojování si charakterových dovedností je, aby se děti cítily **fyzicky i psychicky v bezpečí**. Základním východiskem pro tento pocit je vytvoření bezpečné rané citové vazby mezi rodičem a dítětem. Ta je rozvíjena zejména tím, že rodiče citlivě reagují na potřeby dítěte, jsou mu fyzicky i emocionálně k dispozici a zároveň mu poskytují dostatečnou autonomii k objevování okolního světa (Berkowitz, 2002). V prostředí vzdělávacích institucí to funguje podobně, jen ke kontaktu s rodiči dítěti přibývá také kontakt s vrstevníky a učiteli.

Dalším předpokladem úspěšného rozvoje charakteru, souvisejícím s postupným vývojem kognitivních dovedností, je vnitřní přesvědčení o tom, že charakterové přednosti lze rozvíjet, a to úspěšněji než třeba inteligenci⁶². V tomto ohledu může významně přispět **rozvoj růstového nastavení mysli** prostřednictvím pochvaly za vynaložené úsilí, které úkolu žák věnoval. Kromě cílené chvály může být příkladem konkrétní jednoduché intervence vedoucí k růstovému nastavení mysli při něčí stížnosti, že se mu něco nedaří, nebo v tom či onom není dobrý, dovětek „zatím ne“ (Dweck, 2014). Dalším důležitým předpokladem je dovednost **seberegulace**, kterou lze kultivovat pomocí intervencí zaměřených na rozvoj pomalých exekutivních funkcí, například různými druhy relaxací nebo meditací.

⁶² To samé přesvědčení musejí zastávat i učitelé.

Pro účely výchovy charakteru lze doporučit **dlouhodobý a kroskurikulární přístup**, tedy její zapojení do všech ostatních předmětů během celé předškolní a školní docházky – například prostřednictvím analýz charakterových předností a odolnosti literárních postav nebo diskuzí o smyslu života na základě výroků významných historických myslitelů, v hodině matematiky se pak na složitém příkladu dá rozvíjet emocionální inteligence a sebekontrola (rozpoznání a regulace strachu, nejistoty, vzrušení, zvědavosti), odolnost v případě provedení chyby a růstové nastavení mysli spolu s vytrvalostí vynaložením úsilí místo předčasného vzdání celého úkolu (Waters, 2017). Hotové programy sociálně-emocionálního učení naopak využívají speciálně zaměřené hodiny (CASEL, 2012). Oba přístupy jsou tedy možné a přinášejí pozitivní účinky.

Výchova charakteru se neobejde bez konkrétních cílených metod. Vhodným a přirozeným způsobem osvojování charakterových dovedností už od velmi raného dětství je její **učení nápodobou**⁶³ od charakterních „vzorů“, ať už jimi jsou lidé, s nimiž je dítě přímo ve styku – tedy rodiče, příbuzní, přátelé, učitelé anebo například významné historické či současné osobnosti. Zde je vhodné si připomenout Vygotského princip „lešení“ a vhodně korigovat potenciálně příliš velký rozdíl mezi mírou žákovy aktuální charakterové přednosti a přednosti nabízeného či už přijatého vzoru, která dítětem může být vnímána jako nedosažitelná a jeho motivaci k napodobování může spíš podlomit než podnítit. Další účinnou metodou je **(sebe)zkušenostní učení**, včetně prospektivní i retrospektivní reflexe individuální zkušenosti, vycházející z Deweyho pragmatické filozofie, Lewinovy sociální psychologie a Piagetova pojetí kognitivního vývoje (Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 2000). Děti musí dostat příležitost si nabyté dovednosti samy vyzkoušet (CASEL, 2012). Výchově charakteru prostřednictvím **umění**, která „hýbou duší“, tj. literatury, hudby, tance a výtvarného umění, je nakloněn Kristjánsson (2015). Se zkušenostním učением souvisí i **prostup výchovy charakteru ze školního do „reálného“ světa** – za příklad může sloužit vymyšlení, naplánování a realizace vlastního obecně prospěšného projektu. Určitý počet hodin *service learning* ve formě veřejně prospěšných prací nebo dobrovolnictví se může zároveň stát podmínkou absolvování střední školy. Na spoustě vysokých škol už je doklad o něm považován za nezbytnou součást přijímacího řízení.⁶⁴

Světové ekonomické fórum nabízí přehledné shrnutí obecných způsobů, jak rozvíjet jimi identifikované charakterové přednosti a další kompetence v Tabulce 6.

⁶³ Observační učení hraje důležitou roli v teorii sociálního učení (Bandura, 1977).

⁶⁴ Podobně je tomu koneckonců už i na některých oborech v ČR, kde jsou (oborové) praxe brány v potaz – ne však podmínkou – jako neoficiální podmínka pro přijetí u ústních přijímacích zkoušek.

JAK VYUČOVAT...		
CHARAKTEROVÉ PŘEDNOSTI	VŠECHNY DOVEDNOSTI	KOMPETENCE
Sociální a kulturní uvědomění <ul style="list-style-type: none"> Pěstovat toleranci a respekt vůči druhým Vést k empatii Pěstovat kulturní sebeuvědomění Vedení lidí <ul style="list-style-type: none"> Pěstovat umění vyjednávat Vést k empatii Adaptabilitu <ul style="list-style-type: none"> Pěstovat schopnost zpracovávat emoce Trénovat flexibilitu i strukturovanost Vytrvalost/houževnatost <ul style="list-style-type: none"> Zakomponovat příležitosti k učení se z neúspěchu Iniciativu <ul style="list-style-type: none"> Nabízet dlouhodobé zajímavé projekty Budovat sebevědomí ve schopnost uspět Poskytovat autonomii k rozhodování Zvídavost <ul style="list-style-type: none"> Vést k otázkám/hádání Poskytovat autonomii k rozhodování Vštěpovat dostatečné znalosti ke kladení otázek a inovaci Vyvolávat rozpory 	<ul style="list-style-type: none"> Vést k učení založeném na hře Rozdělit učení na menší koordinované jednotky Vytvořit pro učení bezpečné prostředí Rozvíjet růstové nastavení mysli Pěstovat pečující vztahy Poskytovat čas na soustředění Pěstovat reflexivní myšlení a analýzu Nabízet vhodnou pochvalu Provázet dítě objevováním nových témat Pomáhat dětem využívat svou osobnost a charakterové přednosti Poskytovat vhodné výzvy Se zájmem nabízet péči Poskytovat jasné učební cíle vztahující se k explicitním dovednostem Používat praktický přístup 	Kritické myšlení/ řešení problémů <ul style="list-style-type: none"> Poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu Tvořivost <ul style="list-style-type: none"> Nabízet příležitosti k tvoření a inovaci Poskytovat autonomii k rozhodování Komunikaci <ul style="list-style-type: none"> Vytvořit prostředí bohaté na jazykové vyjadřování Spolupráci <ul style="list-style-type: none"> Pěstovat toleranci a respekt vůči druhým Poskytovat příležitosti pro skupinovou práci

Tabulka 5. Jak vyučovat... – upraveno dle World Economic Forum (2016, s.8)

Vedle výše uvedených metod se osvědčil **mix týmové a individuální práce, strukturované skupinové diskuze nad příklady z praxe** (B. White, 2015) – to vše se zapojením **srozumitelného „charakterového“ slovníku** a také využívání **nových technologií**, zejména internetu, sociálních médií a mobilních aplikací, které na rozdíl od skupinových aktivit, umožňují efektivnější autonomní exploraci tématu a poskytují prostor pro individuální reflexi (Arthur et al., 2014).

Vzhledem k lidské tendenci k averzi ke ztrátě⁶⁵ platí, že při vnějším podněcování ke změně chování bývají obecně efektivnější tresty za neprojevování dobrého chování než jejich odměňování. Ve výchově charakteru však nejde pouze o co nejvyšší okamžitý účinek, ale o dlouhodobé zvyšování well-being a je tedy preferován pozitivní přístup (Lambert, 2017). Za účinnou lze v jeho průběhu považovat zařazování **věcné, konstruktivní, aktivní a pozitivní zpětné vazby** (Gable, Reis, Impett, & Asher, 2004).

Jubilee Centre for Character and Virtues („A Framework for Character Education in Schools", b.r.) pomocí mnemotechnické triády ***caught-taught-sought*** shrnuje způsoby rozvoje charakterových předností u žáků tím, že

- je žák je „odchytí“ na základě ztotožnění se s dobrými vzory ve školní kultuře (*caught*)
- škola je žáka předáním vhodného jazyka, znalostí a dovedností „naučí“ (*taught*)
- škola žákovi poskytne plejádu zajímavých příležitostí pro jejich rozvoj, které dítě postupem času samo svobodně a rádo „vyhledá“ (*sought*).

V rámci nabízených programů výchovy charakteru i na webových stránkách specializovaných organizací uvedených v subkapitole 1.3 je volně k dispozici bezpočet inspirativních příruček, návodů a konkrétních aktivit pro rodiče, učitele a všechny, kteří mají o aplikaci a šíření ověřených pozitivně-psychologických intervencí zájem. Pro představu zde uvádím několik málo příkladů ověřených aktivit vedoucích k rozvoji specifických charakterových předností:

- Tři dobré věci, které mě dnes potkaly (sebeuvědomění, optimismus, vděčnost)
- Dopis vděčnosti vybranému člověku (vděčnost)
- Dobrý skutek (sociální inteligence)
- Využití svých charakterových předností novými způsoby (tvořivost)

⁶⁵ Preference vyhnouti se ztrátě (trestu) před ziskem rovnocenné odměny (Tversky & Kahneman, 1991).

- Rodokmen charakterových předností u rodiny, přátel, učitelů (zvědavost, vztahové dovednosti)
- Charakter a interkulturalita – společné znaky a rozdíly (sociální inteligence)

5.2 Principy dobré institucionální praxe

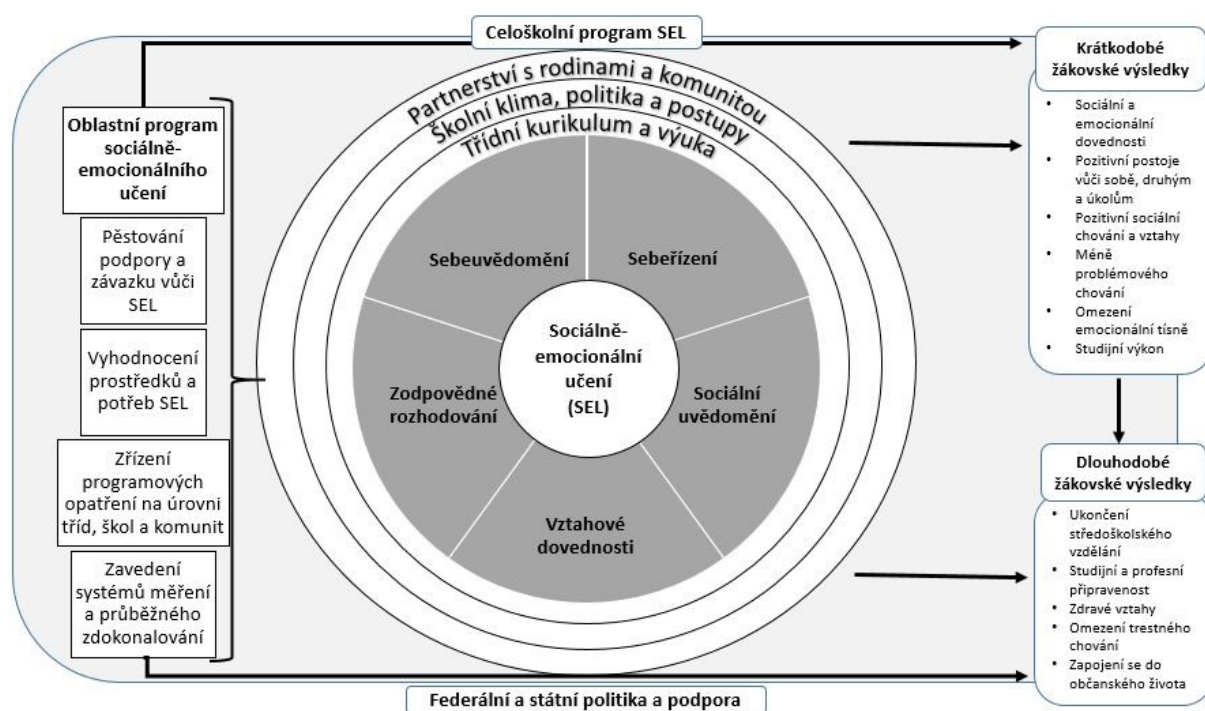
V následující části se zaměřím na to, na jakých principech by měly fungovat vzdělávací instituce a komunity, aby charakterové přednosti dětem předávaly co nejefektivněji a jejich výchova a výuka přinášely trvalé pozitivní účinky.

Principy výchovy charakteru, na nichž se zastřešující organizace a autoři souhrnných a dalších studií shodují („A Framework for Character Education in Schools", b.r., CASEL, 2012, World Economic Forum, 2016a; Arthur et al., 2014; Association for Character Education, b.r.; Berkowitz & Bier, 2007; Lickona et al., 2007; Merrell & Gueldner, 2010; Randolph, 2014; Tough, 2013) a vzdělávací instituce je mohou využít jako podklad při plánování svých vlastních programů, případně evaluace těch stávajících, lze shrnout do následujících bodů:

Vzdělávací instituce

- explicitně uvádí prioritu dobrého charakteru pro prospívání jednotlivce a lidské společnosti ve svém institucionálním poslání a zavazuje se k jejich rozvoji.
- ve výchově charakteru jedná na základě záměrné, proaktivní a komplexní strategie a zdokonaluje řízení výuky.
- zaměstnává takové lidi – nejen ve vedení a výuce, ale i v dalších profesích – kteří jsou sami živým příkladem dobrého charakteru a vytvářejí plodnou institucionální kulturu pro jeho rozvoj. Pedagogičtí pracovníci do své práce sami začleňují dovednosti, a zvláště pak postoje, které se zakládají na pevných morálních hodnotách a jsou schopni podporovat své svěřence v autentickém, harmonickém a zároveň sociálně prospěšném fungování.
- integruje výchovu charakteru do teoretických a dalších předmětů.
- integruje empiricky ověřené (pozitivně) psychologické poznatky do pedagogické praxe.
- vedle výsledků běžných předmětů oficiálně a pravidelně měří a hodnotí i výsledky rozvoje charakteru u jednotlivých žáků, učitelů a ve fungování instituce jako celku a na jejich základě provádí příslušná opatření. K hodnocení používá dynamické formativní i sumativní nástroje (včetně „vysvědčení růstu charakteru“).

- poskytuje žákům východiska, jazyk a konkrétní nástroje k rozvoji identifikovaných klíčových charakterových předností nejen ve výuce, ale ve všech svých činnostech. Případné zahrnutí žáků do vývoje výukových nástrojů pro výchovu charakteru přináší významnější vnitřní ztotožnění se s nimi.
- nabízí žákům rovné a hojné příležitosti pro vytváření a udržování pozitivních vztahů, učení se od druhých, sebemotivaci a nezávislé přemýšlení, cítění a jednání v souladu s dobrým charakterem.
- si je vědoma, že není jediným zdrojem výchovy charakterových předností, a proto do rozvoje charakteru zapojuje členy rodiny, komunity, potenciálních zaměstnavatelů a dalších organizací a usiluje o to, aby se ztotožnili s její vzdělávací filozofií. Přehledné schéma tohoto komplexního přístupu je uvedeno na Obrázku 1.



Obrázek 1. Konceptuální model sociálně-emocionálního učení ve vzdělávacím prostředí – dle Weissberga et al. (2015)

I zde znovu připomenu důležitou podmínku pro fungování všech výše uvedených principů, kterou je pocit žáků, že jsou dospělými respektováni a celkově se – ve škole či mimo ni – cítí ve fyzickém i psychologickém bezpečí (Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2006).

5.3 Podpora diseminace výchovy charakteru

V předchozích subkapitolách jsem uvedla, na co se ve výchově a výuce charakteru zaměřit, jakými způsoby to dětem efektivně předávat a jak vypadají instituce, v nichž tento proces dobře funguje. Zbývá podívat se na to, kdo a jak může šíření charakterových předností podpořit.

Má-li být umožněn systematický výzkum a porovnávání jednotlivých charakterových předností a intervencí, sdílení znalostí a vědecký pokrok v oblasti rozvoje charakteru, je třeba, aby se všechny zainteresované strany shodly na tom, **co vlastně rozvíjejí, zkoumají a jak to budou nazývat**. Dobrou praxí je **sdílení poznatků** a diskuze nad nimi na celospolečenské (a mezinárodní) úrovni pod záštitou specializovaných středisek, zabývajících se vytvářením a prováděním tematických empirických studií, sběrem informací a výzkumem efektivity intervencí rozvíjejících charakterové přednosti – viz subkapitola 1.3.

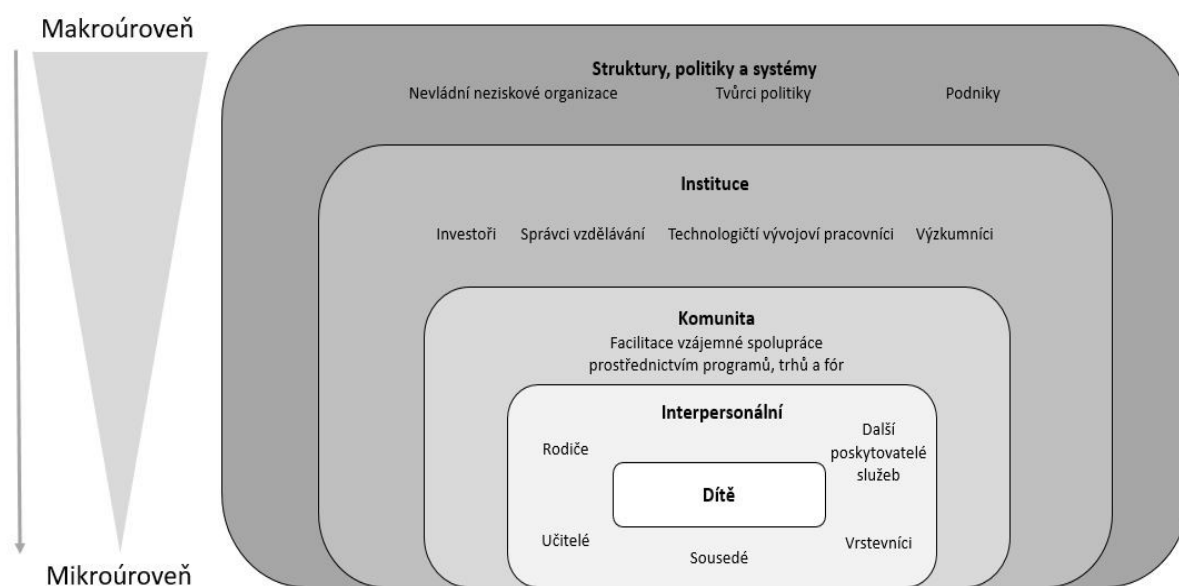
K výzkumu samotnému i jeho výsledkům je nezbytné přistupovat zodpovědně a s pokorou – využívat **metodologickou triangulaci**, tedy vhodné kvalitativní a kvantitativní metody, integrovat a formalizovat ve vzdělávacích institucích **translační výzkum**⁶⁶ (Burden, Younie, & Leask, 2013) a **replikovat**, hloubkově **(meta)analyzovat** a synergizovat výsledky dříve, než se začnou překlápět z „vědecké laboratoře“ do praktických výchovných a vzdělávacích intervencí a programů určených do rodin, školních tříd a dalších mimoškolních aktivit. Důkazy o efektivitě intervencí by pak **s odstupem několika let měly být znovu výzkumně prověřovány**.

Kromě očekávání, že poznatky budou před jejich vypuštěním mezi veřejnost důkladně ověřené, je na hlavu výzkumníků vznášen další pochopitelný požadavek mířící na **srozumitelnost** a „uživatelskou přívětivost“ předávaných informací. S tím zároveň souvisí apel na žurnalisty a autory popularizační literatury, aby při evaluaci výzkumných výsledků, jejich vzájemném srovnávání či osvětě brali v potaz rozdíly ve způsobu výběru populací a další výzkumná specifika a omezení, a předcházeli tak nepodloženým zjednodušením a generalizacím (Heckman & Kautz, 2013).

Výchova charakteru by měla být nejen založená na důkazech, ale také **promyšlená, záměrná, plánovaná, organizovaná, systematická, dlouhodobá** a dobře **integrovaná** do vzdělávacích kurikul (Snyder et al., 2012). Podle Randolpha (Randolph, b.r.) jsou živá diskuze o institucionálních cílech a podpora založená nikoli na pouhém nařízení ale na hlubokém

⁶⁶ Vzhledem k jejich vyšší ekologické validitě mají výsledky získané prostřednictvím translačního výzkumu pro tvůrce vzdělávací politiky a další rozhodující činitele vyšší přesvědčovací hodnotu.

porozumění filozofie a prospěšnosti tohoto přístupu podmínkami vytváření a následného úspěšného zařazování intervencí do vzdělávání. Nutný je **široký na důkazech založený konsenzus všech zainteresovaných odborníků**, od výzkumníků, psychologů a pedagogů po ekonomy a tvůrce politiky, ohledně výchovných a vzdělávacích cílů. Na ten musí, za pomoci investorů, vývojářů nových technologií a specializovaných (neziskových) organizací, navazovat dostatečné financování a aktivní propagace, aby se dané intervence převedly aktivně a kvalitně do reálného života. Dále se pokrok neobejde bez aktivní přípravy a zapojení učitelů, psychologů a dalších profesí pracujících přímo s dětmi a bezpochyby také rodičů (World Economic Forum, 2016a). O posunu vzdělávacího systému k většímu důrazu na rozvoj charakteru je zkrátka nutné přemýšlet v kontextu celospolečenských změn – viz Obrázek 2.



Obrázek 2. Ekosystém sociálně-emocionálního učení – dle World Economic Forum (2016, s. 24)

6 Diskuze

Má vůbec smysl rozvíjet univerzální ctnosti? Pro úspěch a prospívání v jiných zemích, kulturách či specifických sociálních skupinách přeci mohou hrát důležitou roli také jiné než zde uvedené přednosti. Domnívám se, že je zajímavé a přínosné je nejen dál zkoumat, ale zároveň je třeba na tato specifika brát větší ohled při vytváření praktických intervencí. Nejsem toho názoru, že existuje jediné řešení za každých okolností vhodné úplně pro všechny. Stejně je to s výzkumem a na něj se odkazujícími intervencemi. Je sice dobré vědět, co obecně funguje, i to, že pokud to bylo prověřeno na vzorku podobném mé populaci, existuje výrazně větší pravděpodobnost, že to bude fungovat. Obzvlášť v sociálních vědách bychom však neměli zapomínat, že se jedná o pouhou pravděpodobnost úspěchu a individuální potřeby konkrétního člověka-klienta by měly být stále na prvním místě. Nejsem tedy ani proti aplikaci hotových a důkladně ověřených intervenčních programů. Jistě mohou přinášet hmatatelné pozitivní výsledky. Jen se domnívám, že při jejich výběru a následné implementaci je třeba postupovat obezřetně a na základě vlastních specifických podmínek být připraven provést případné změny.

Jak už jsem dříve uvedla na příkladu vytrvalosti a houževnatosti, méně je někdy více. Nadměrné úsilí o změnu k lepšímu nebo přiblížení se vnějšímu ideálu, který člověk považuje za obecně přijímaný kulturou, jíž je nebo si přeje být součástí, může vést k potlačování přirozených individuálních potřeb. To může v dlouhodobém horizontu vést v lepším případě ke ztrátě motivace a v tom horším k duševním obtížím jako je úzkost či deprese nebo k jejich somatizaci. Vědou, uměním a v našem případě také cílem výchovy je charakterové přednosti v dětech nejen pěstovat, ale naučit je je využívat v rovnováze a s rozumem a citem pro konkrétní situaci.

Co se týká přístupu založeného na důkazech, musím zdůraznit několik věcí:

1) V této práci jsem naplno pocítila úskalí způsobené již zmíněným klamem *jingle-jangle*. Přes veškeré snahy o důsledné dodržování vybraných klíčových pojmů se mi je vzhledem k jejich teoretické zaměnitelnosti a praktickému využití nepodařilo vždy dodržet. Jediný vhodný pojem na němž by se dokázali shodnout všichni zainteresovaní aktéři – filozofové, ekonomové, psychologové, neurovědci a pedagogové – a který by umožnil jejich lepší spolupráci na poli výzkumu i praktických intervencí, se stále nedaří najít a problém *jangle* tak přetrvává. Je třeba se smířit s tím, že oba uvedené klamy znesnadňují bádání v oblasti výchovy charakteru a nevyhnutelně postihují i tuto přehledovou studii.

2) Spousta autorů si v diskuzích svých vlastních prací klade otázku, zda mezi dvěma proměnnými – v našem případě výchovou charakterových dovedností a pozitivních výsledků v pozdějším životě – existuje skutečně kauzální anebo jen korelační vztah, zapříčiněný například jinou intervenující proměnnou.

3) Získané výsledky bývají determinovány sociokulturními zvláštnostmi dané země⁶⁷. Proto je s případnými zobecněními (vyplývajícími z různých typů přehledů) třeba pracovat velmi obezřetně, tj. nemít ambice je automaticky aplikovat v odlišných sociokulturních podmínkách.

4) Replikací je ve společenskovědním výzkumu stále relativně málo. Značná část replikačních pokusů navíc dosáhne slabších důkazů než originální studie, přestože jejich autoři použijí původní postupy. Navíc incentivy upřednostňující nová zjištění na úkor potvrzování již objeveného z replikací pro publikující vědce nedělají příliš vyhledávané cíle. To je bohužel velmi krátkozraký pohled, protože v případě shody replikace pomáhají zvyšovat jistotu pravdivosti původních výsledků a v případě neshody podporují změnu a inovaci⁶⁸ (Open Science Collaboration, 2015). Věda se neustále vyvíjí, nevyznačuje se však jednoduchým postupem vpřed. Současná replikační krize (nejen) v psychologii ukazuje, že ač je pokušení k onomu často očekávanému kroku vpřed jakkoli veliké, je nesmírně důležité, nemluvě o etice, trvat při výzkumu na důkladné metodologii, vzájemných recenzních posouzeních⁶⁹ a ideálně několikanásobných replikacích, případně meta-analýzách. Teprve pak se se totiž věda přibližuje k odpovědi na otázku, co je skutečně pravdivé či v našem případě funkční.

Na počátku zpracování tohoto přehledu jsem byla plně konfrontována s paradoxem, o němž hovoří Mareš, a to tím, že „má-li autor vybrat a poté zpracovat užší téma, musí mít nadhled, *celkový přehled* o dané oblasti. Nejprve je tedy třeba se zorientovat v širší oblasti, abychom mohli důkladně zpracovat téma užší“ (Mareš, 2013, s. 438). Vzhledem k relativnímu nedostatku literatury z této oblasti u nás, byl pokus o právě takový „nadhled“ mým záměrem. Nezbyl mi tedy například prostor na vlastní podrobné hodnocení výzkumných metodologií jednotlivých studií a jejich případných slabin. Vycházela jsem z jejich důvěryhodnosti na základě informace, (kde a) kým byly publikovány, a ze studií přehledových. Záměrem mého

⁶⁷ Např. zvláštnostmi rodinné výchovy, školským a zdravotnickým systémem, kulturními zvyklostmi, individualistickou či kolektivistickou orientací společnosti apod.

⁶⁸ „Inovace ukazuje na možnost; replikace na pravděpodobnost; vývoj závisí na obou dvou“ (Open Science Collaboration, 2015).

⁶⁹ *Peer review* – nezahrnuje replikaci k ověření zjištěných výsledků, pouze odhaluje očividné metodologické chyby studie před jejím zveřejněním.

úsilí bylo poskytnout v této široké oblasti základní orientaci a náměty k případnému dalšímu a hlubšímu zkoumání. K tomuto cíli se mi, pevně doufám, podařilo alespoň přiblížit.

Další otázky, na něž bylo by užitečné hledat odpovědi

- Jak přistupovat k výchově charakteru univerzálně a zároveň tak, aby nepotlačovala individualitu jednotlivce a nepodporovala v dětech, které se chovají jinak, případně jsou původem z nedominantní kultury, pocity nedostačivosti?
- Do jaké míry je vhodné soustředit se na praktické využití svých vyvinutých charakterových předností a do jaké míry na rozvíjení těch aktuálně slabších (zvláště pak u těch spolu soupeřících)?
- Jsou úspěšnější kroskurikulární přístupy nebo specializované učební jednotky?
- Jak efektivně šířit programy s již vědecky robustně ověřenými výsledky, aby z nich mělo užitek co nejvíce studentů?
- Jaké jsou výhody a nevýhody hotových intervenčních programů oproti těm na míru tvořeným?
- Jaký výchovný styl přináší ve výchově charakteru nejlepší výsledky?
- Co by způsobilo přerámování zjevně nezáviděníhodných zkušeností dětí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí do zdrojů pro rozvoj specifických předností (namísto pouhého poukazování na to, že to mají těžší než ostatní – sebenaplňující se proroctví)?
- Pomohla by nerovnováhu mezi důrazem na rozvoj kognitivních a charakterových dovedností vyrovnat „magie měřitelnosti“? A je úsilí o standardní (a standardizovanou) testovatelnost charakteru vůbec žádoucí?

Závěr

Cílem této práce bylo poskytnutí základního přehledu o vědecky ověřovaných přístupech k výchově charakteru v anglosaských zemích od přelomu 21. století. Mé výzkumné otázky směřovaly k účinkům výchovy a výuky charakteru v rodinném, školním i mimoškolním prostředí na prospívání jednotlivců a společnosti, příkladům dobré praxe v oblasti metod a principů výchovy charakteru a podnětům k jejich efektivní diseminaci.

Z provedené rešerše vyplývá, že k charakteru je třeba přistupovat jako k celku a klást důraz na harmonický rozvoj širokého spektra charakterových předností. Od přelomu tisíciletí výzkumníci pokročili nejen v jejich popisu a klasifikaci, ale i v empirickém ověřování jejich účinků. Za využití kvantitativních dat z longitudinálních studií a meta-analýz významně roste počet reliabilních důkazů, že výchova charakteru má vliv na individuální a celospolečenské prospívání. Pěstováním intrapersonálních, interpersonálních a intelektuálních charakterových předností buduje pevnou základnu pro vývoj kognitivních dovedností, předchází problémovému chování, nezaměstnanosti a kriminalitě a přispívá k dosahování osobních a pracovních cílů, duševnímu a fyzickému zdraví a celkovému well-being.

Vzhledem k autoproduktivitě charakterových předností a jejich komplementaritě k dovednostem intelektuálním je žádoucí zaměřit se na jejich raný rozvoj. Rané preventivní intervence cílící na rozvoj bezpečné citové vazby mezi dítětem a rodičem jsou obecně účinnější než intervence nápravné. Pozitivní přínosy jsou zdaleka nejvýznamnější u programů zaměřených na děti v raném a předškolním věku vyrůstající v socioekonomicky znevýhodněném prostředí a jejich primární pečovatele. U adolescentů se osvědčuje integrace intervenčních programů s pracovní praxí. U všech věkových skupin pak platí, že úspěšné intervence využívají praktické zážitkové výchovné a vzdělávací postupy, zapojují rodiče, pedagogické pracovníky, komunitu, případně potenciální zaměstnavatele do role vzorů a mentorů, poskytují svým účastníkům dlouhodobou podporu a zároveň je vedou k autonomii.

Největší šanci na úspěch mají intervenční programy založené na skutečně důkladném translačním výzkumu. Efektivnější diseminaci výchovy charakteru by prospěl jednotný a zároveň srozumitelný slovník, dlouhodobý kroskurikulární přístup a těsnější mezioborová spolupráce společně s konsenzem všech zainteresovaných stran ohledně jejich klíčových cílů a nástrojů měření.

...

Aktuálně to v České republice vypadá, jako bychom začali následovat nepříliš šťastný vzor Spojených států v rozevírání nůžek u kvality škol a jejich výuky, potažmo u příležitostí výběru kvalitního vzdělávání pro děti z vysoko- a nízkopříjmových rodin. Důvody pro tento trend by jistě vydaly na další výzkumnou práci. Faktem zůstává, že pokud u nás nedojde k zásadní vzdělávací (a platové) reformě, která by tento trend zastavila, budeme brzy čelit obdobným problémům, s nimiž se už dlouho potýkají na opačné straně Atlantiku. Na důležitosti pak vzroste primární a obzvláště pak sekundární prevence jak v rodinném, tak i ve školním prostředí. Bylo by neprozřetelné nepoučit se z chyb ale také z úspěchů vědeckého výzkumu a na něm založené praxe, kterým už jinde byly věnovány značné finanční i časové zdroje. Připomeňme si, že na důkazech založená praxe nestaví pouze na základním „laboratorním“ výzkumu, ale prostřednictvím translačního „aplikovaného“ výzkumu usiluje o opakovaně replikované a dále testovatelné výsledky. Intervence vytvořené na jejím základě jsou konzultovány a dlouhodobě ověřovány ve skutečných živých organizacích. Spolupráce mezi výzkumníky a uživateli, tedy spojení vědecké metody na jedné straně a praktických odborných znalostí a dlouholetých zkušeností na straně druhé, přináší cenné a jinak těžko dosažitelné odpovědi.

Výchova charakteru nevlastní kouzelný proutek, jehož mávnutím dokáže vyřešit veškeré osobní a společenské problémy, jak se z některých nadšených a neuvážených tvrzení může zdát. Může k jejich řešení však společně s dalšími politickými, sociálními a ekonomickými opatřeními přispět, respektive se při tom bez nich těžko obejde. Nesmírně důležitý zároveň zůstává apel na její praktického využívání, totiž na to, aby rodiče a pedagogové naučili „o“ sebekontrolu, sociální inteligenci, zvědavosti, upřímnosti, vděčnosti, pokoře a dalších, ale aby si děti tyto klíčové přednosti zpočátku v pro ně bezpečném prostředí mohly samy přímo „zažít“ a rodiče a učitelé jim v tom v duchu sociálního učení šli důstojným příkladem. Výchova charakteru je totiž praktickou filozofií nikoli teoretickým předmětem a vzhledem k zjištěnému poznatku, že učitelé mají významnější vliv na charakterové dovednosti svých žáků než na dovednosti měřitelné testy, je pravděpodobné, že by jejich svěřencům prospělo, kdyby i oni sami absolvovali nějaký ten sebezkušenostní charakterový výcvik.

Jedině tak se leckdy zevrubně prozkoumané a popsané teoretické fenomény začnou měnit na pro člověka a potažmo celou společnost užitečné a potřebné dovednosti.

Seznam literatury

A Framework for Character Education in Schools. (b.r.). Jubilee Centre for Character and Virtues.

Získáno z <http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/other-centre-papers/Framework..pdf>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*.

Albanese, E., Matthews, K. A., Zhang, J., Jacobs, D. R., Whitmer, R. A., Wadley, V. G., ... Launer, L. J. (2016). Hostile attitudes and effortful coping in young adulthood predict cognition 25 years later. *Neurology*, 86(13), 1227–1234. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000002517>

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics* (No. w16822). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w16822>

An Overview of Moral Theory. (b.r.). Jubilee Centre for Character and Virtues. Získáno z https://ugc.futurelearn.com/uploads/files/d9/67/d9679929-7543-4c01-bb35-b2308a630f7a/An_Overview_Of_Moral_Theory.pdf

Antonucci, L., & Saxe-Roux, S. (2016). *What Is Learnability Anyway And Why Should You Care?* ManpowerGroup. Získáno z <http://www.right.com/wps/wcm/connect/right-us-en/home/thoughtwire/categories/talent-work/what-is-learnability-anyway-and-why-should-you-care>

Aristoteles. (1996). *Etika Níkomachova*. (A. Kříž, Přel.). Praha: Rezek.

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>

Arthur, J., Harrison, T., Kristjánsson, K., & Davison, I. (2014). *My Character: Enhancing Future-Mindedness in Young People. A Feasibility Study*. University of Birmingham. Získáno z <http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/My%20Character%20PDFs/My%20Character%20pdf%20final.pdf>

- Association for Character Education. (b.r.). 9 Principles. Získáno z <http://www.character-education.org.uk/9-principles>
- Azar, B. (2010, květen). Are your findings „WEIRD”? *http://www.apa.org*, 41(5), 11. Získáno z <http://www.apa.org/monitor/2010/05/weird.aspx>
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and Academics: What Good Schools Do. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 448–452.
<https://doi.org/10.1177/003172170608700610>
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (Roč. 2002, s. 43–63). Hoover Institution Press. Získáno z http://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817929622_43.pdf
- Berkowitz, M. W. (2011, prosinec). Understanding effective character education. *CSEE Connections*. Získáno z https://www.researchgate.net/profile/Marvin_Berkowitz/publication/265068585_Understanding_Effective_Character_Education/links/55706ff708aee1eea75879cf.pdf
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-Based Character Education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72–85.
<https://doi.org/10.1177/0002716203260082>
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29. Získáno z <http://bsaboston.doubleknot.com/OrgHeaders/2523/What%20Works%20in%20Character%20Education.pdf>
- Bernard, K., Dozier, M., Bick, J., Lewis-Morrarty, E., Lindhiem, O., & Carlson, E. (2012). Enhancing attachment organization among maltreated children: results of a randomized clinical trial. *Child Development*, 83(2), 623–636. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01712.x>
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment:

- Caregiving and child executive functioning. *Developmental Science*, 15(1), 12–24.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Bierman, K. L., Robert Wood Johnson Foundation, Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2016). *Promoting Social and Emotional Learning in Preschool: Programs and Practices that Work*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Získáno z http://www.rwjf.org/content/dam/farm/reports/issue_briefs/2017/rwjf437157
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
<https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Blair, C., Granger, D. A., Kivlighan, K. T., Mills-Koonce, R., Willoughby, M., Greenberg, M. T., ... Family Life Project Investigators. (2008). Maternal and child contributions to cortisol response to emotional arousal in young children from low-income, rural communities. *Developmental Psychology*, 44(4), 1095–1109. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1095>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO. Získáno z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455014.pdf>
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education: Revised Edition*. Harvard University Press. Získáno z <https://books.google.cz/books?id=laq5R8vPujAC>
- Burden, K., Younie, S., & Leask, M. (2013). Translational research principles applied to education: the mapping educational specialist knowhow (MESH) initiative. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 459–463. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.801216>

- Carter, M. J., & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology*, 64(6), 931–961.
<https://doi.org/10.1177/0011392116638396>
- CASEL. (2012). *2013 CASEL Guide | Effective Social and Emotional Learning Programs | Preschool and Elementary School Edition*. Získáno z <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- CASEL. (2015). *2015 CASEL Guide | Effective Social and Emotional Learning Programs | Middle and High School Edition*. Získáno z <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Center on the Developing Child. (2010). The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood. Získáno z <http://developingchild.harvard.edu/resources/the-foundations-of-lifelong-health-are-built-in-early-childhood/>
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventive interventions. *Development and Psychopathology*, 18(3), 623–649. Získáno z https://www.researchgate.net/profile/Fred_Rogosch/publication/6647759_Fostering_secure_attachment_in_infants_in_maltreating_families_through_preventive_interventions/links/00b7d53bfef501538f000000/Fostering-secure-attachment-in-infants-in-maltreating-families-through-preventive-interventions.pdf
- Crain, W. C. (1985). Kohlberg's Stages of Moral Development. In *Theories of Development: Concepts and applications* (s. 118–136). Prentice Hall. Získáno z <http://view2.fdu.edu/site-downloads/8266>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. Získáno z [https://marces.org/EDMS623/Cronbach%20LJ%20&%20Meehl%20PE%20\(1955\)%20Construct%20validity%20in%20psychological%20tests.pdf](https://marces.org/EDMS623/Cronbach%20LJ%20&%20Meehl%20PE%20(1955)%20Construct%20validity%20in%20psychological%20tests.pdf)

- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9(3), 203–213.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.203>
- Department of Child and Adolescent Health and Development, & World Health Organization. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: a review*. Geneva: Dept. of Child and Adolescent Health and Development, World Health Organization.
- Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Ed.), *Principles of Frontal Lobe Function* (s. 466–503). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). The Early Years: Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387–1388.
<https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Dodge, K. A., Bierman, K. L., Coie, J. D., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., ... for the Conduct Problems Prevention Research Group. (2015). Impact of Early Intervention on Psychopathology, Crime, and Well-Being at Age 25. *American Journal of Psychiatry*, 172(1), 59–70. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13060786>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool “PATHS” Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Dozier, M., Peloso, E., Lindhiem, O., Gordon, M. K., Manni, M., Sepulveda, S., ... Levine, S. (2006). Developing Evidence-Based Interventions for Foster Children: An Example of a Randomized Clinical Trial with Infants and Toddlers. *Journal of Social Issues*, 62(4), 767–785.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00486.x>

- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2016). Rising Inequality in Family Incomes and Children's Educational Outcomes. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(2), 142–158.
<https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.2.06>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. (2014). *Carol Dweck: The power of believing that you can improve* [Video]. Získáno z https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. Academic Press.
- Evans, G. W., & Fuller-Rowell, T. E. (2013). Childhood poverty, chronic stress, and young adult working memory: the protective role of self-regulatory capacity. *Developmental Science*, 16(5), 688–696. <https://doi.org/10.1111/desc.12082>
- Evans, G. W., Kim, P., Ting, A. H., Tesher, H. B., & Shannis, D. (2007). Cumulative risk, maternal responsiveness, and allostatic load among young adolescents. *Developmental Psychology*, 43(2), 341–351. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.341>
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What Do You Do When Things Go Right? The Intrapersonal and Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228–245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Future Mindedness. In *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley-Blackwell. Získáno z http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405161251_chunk_g97814051612518_ss1-15
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481–517. <https://doi.org/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg510>

- Gunnar, M. R., Fisher, P. A., & Early Experience, Stress, and Prevention Network. (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Development and Psychopathology*, 18(3), 651–677. Získáno z <https://pdfs.semanticscholar.org/4a10/f1c4c00bc449b20d1d9f1bdeafe4562bb069.pdf>
- Halpern, R. (2013). *The Means to Grow Up: Reinventing Apprenticeship as a Developmental Support in Adolescence* (1 edition). Routledge. Získáno z https://books.google.cz/books?id=Aq7ot85_BCQC
- Hammersley, M. (2005a). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(1), 85–100. <https://doi.org/10.1332/1744264052703203>
- Hammersley, M. (2005b). The Myth of Research-based Practice: The Critical Case of Educational Inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317–330. <https://doi.org/10.1080/1364557042000232844>
- Hammersley, M. (2013). *The Myth of Research-Based Policy and Practice*. SAGE. Získáno z <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=G2guAgAAQBAJ>
- Hammond, S. I., Müller, U., Carpendale, J. I. M., Bibok, M. B., & Liebermann-Finestone, D. P. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental Psychology*, 48(1), 271–281. <https://doi.org/10.1037/a0025519>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (No. w19656). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19656>

- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Character Education. (b.r.). Association for Supervision and Curriculum Development. Získáno z <http://www.ascd.org/research-a-topic/character-education-resources.aspx>
- Character Lab. (2017). Tools. Získáno z <https://characterlab.org/tools>
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2011). How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1593–1660. <https://doi.org/10.1093/qje/qjr041>
- Chou, M.-J., Tu, Y.-C., & Huang, K.-P. (2013). Confucianism and character education: a Chinese view. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 59–66. <https://doi.org/10.3844/jssp.2013.59.66>
- Jackson, C. K. (2012). *Non-Cognitive Ability, Test Scores, and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina* (No. w18624). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18624>
- Jacoby, B. (Ed.). (1996). *Service-learning in higher education: concepts and practices* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- James, S. A., Keenan, N. L., Strogatz, D. S., Browning, S. R., & Garrett, J. M. (1992). Socioeconomic status, John Henryism, and blood pressure in black adults. The Pitt County Study. *American Journal of Epidemiology*, 135(1), 59–67.
<https://doi.org/doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a116202>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (b.r.-a). Primary Programme of Study. Získáno z <http://jubileecentre.ac.uk/1635/character-education>

- Jubilee Centre for Character and Virtues. (b.r.-b). Získáno z
<http://jubileecentre.ac.uk/1636/character-education>
- Kashdan, T. B. (2017, duben 13). How I Learned About the Perils of Grit. Získáno 25. červen 2017, z
<https://www.psychologytoday.com/blog/curious/201704/how-i-learned-about-the-perils-grit>
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kelley, T. L. (1927). Interpretation of educational measurements. Získáno z
http://cda.psych.uiuc.edu/kelley_books/kelley_interpretation_1927.pdf
- Kemple, J. J., & Willner, C. J. (2008). *Career Academies: Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood*. MDRC. Získáno z
http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_50.pdf
- Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition*, 126(1), 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.08.004>
- Kohler, K., Hirsch, E. G., Executive Committee of the Editorial Board, & Broydé, I. (1906). Ethics. In *Jewish Encyclopedia*. Získáno z <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/5888-ethics#anchor8>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg & L.-F. Zhang (Ed.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (s. 227–248). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Získáno z
<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf>
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. (A. Krejčí, Přel.) (3. vydání). Brno: Komenium. Získáno z
https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf

- Kristjánsson, K. (2013). Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education – Plus Three Well-Founded Misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269–287.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2013.778386>
- Kristjánsson, K. (2014). Teaching character - but what sort of character? Jubilee Centre for Character and Virtues. Získáno z <http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/Kritjansson%20K.pdf>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge. Získáno z <https://books.google.cz/books?id=4X5KCAAQBAJ>
- Lambert, E. (2017, duben 5). Could Solving This One Problem Solve All the Others? Získáno 12. červenec 2017, z <http://freakonomics.com/podcast/solving-one-problem-solve-others/>
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education. Character Education Partnership, Washington, DC. Získáno z http://www.character.org/uploads/PDFs/Eleven_Principles.pdf
- Lillard, A. (2006). The Early Years: Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.
<https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888–902. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Lockwood, A. L. (2015). *The Case for Character Education: A Developmental Approach*. Teachers College Press. Získáno z <https://books.google.cz/books?id=fXuXA8IMzJ4C>
- Lowell, D. I., Carter, A. S., Godoy, L., Paulicin, B., & Briggs-Gowan, M. J. (2011). A Randomized Controlled Trial of Child FIRST: A Comprehensive Home-Based Intervention Translating Research Into Early Childhood Practice: Child FIRST: A Comprehensive Home-Based Intervention. *Child Development*, 82(1), 193–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01550.x>

- MacClellan, B. E. (1992). *Schools and the shaping of character: moral education in America; 1607 - present*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education and the Social Studies Development Center, Indiana University. Získáno z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352310.pdf>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- McGrath, R. E. (2014). Scale- and Item-Level Factor Analyses of the VIA Inventory of Strengths. *Assessment*, 21(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/1073191112450612>
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success* (1 edition). New York: The Guilford Press.
- Moral Character. (2015). In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Získáno z <https://plato.stanford.edu/entries/moral-character/#ChaPosSit>
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. (J. W. Pellegrino & M. L. Hilton, Ed.). Washington, D.C.: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education* (2nd ed). Boulder, Colo: Westview Press. Získáno z <https://pdfs.semanticscholar.org/2000/8e91133fd78f1b223708e3a3a8e4a681901c.pdf>
- Nzeocha, P. E. (2012). *Challenges from the Middle: Inner City Middle Schools and the Need for Character Education*. Xlibris. Získáno z https://books.google.cz/books?id=_4VZ3MI4yT4C
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OneGoal. (b.r.). *Our Model: Unique Design and Impact*. Získáno z <http://www.onegoalgraduation.org/our-model/>
- Open Science Collaboration. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>
- Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in

- children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16–27.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.001>
- Peile, E. (2004). Reflections from medical practice: balancing evidence-based practice with practice-based evidence. In R. Pring & G. Thomas (Ed.), *Evidence-Based Practice In Education* (s. 102–118). McGraw-Hill Education (UK). Získáno z
<https://books.google.cz/books?id=NxFg9E13bwQC>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association.
- Piaget, J. (1969). Adult Constraint and Moral Realism. In *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, Illinois: The Free Press. Získáno z
http://www.unige.ch/fapse/files/6814/3886/5440/Article_Piaget_jugement-moral_ENG.pdf
- Plato. (2002). Book IV. In *The Republic* (s. 275–304). Project Gutenberg. Získáno z
<http://www.idph.net/conteudos/ebooks/republic.pdf>
- Randolph, D. (2014, říjen 22). Schools of Character | Brookings Institution. Získáno 4. června 2017, z
<https://www.brookings.edu/research/schools-of-character/>
- Randolph, D. (b.r.). Whose Character? - Who Should Learn Character? - Interview with Dominic Randolph [Video]. Získáno z <https://www.coursera.org/learn/teaching-character/lecture/4lI2A/who-should-learn-character-interview-with-dominic-randolph>
- Reynolds, A. J. (2000). *Success in Early Intervention: The Chicago Child Parent Centers*. U of Nebraska Press. Získáno z https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Q6LIVqi1_NYC
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-Being – and how to Achieve Them*. Nicholas Brealey Publishing.
- Schweinhart, L. J. (b.r.). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti: High/Scope Educational Research Foundation. Získáno z <https://highscope.org/documents/20147/43324/perry-preschool-summary-40.pdf/f09ff063-ecfc-c266-f8b8-5ef0ee164a39>
- Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships Between Implementing Character Education, Student Behavior, and Student Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 82–114. <https://doi.org/10.4219/jaa-2006-345>
- Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving Elementary School Quality Through the Use of a Social-Emotional and Character Development Program: A Matched-Pair, Cluster-Randomized, Controlled Trial in Hawai'i. *Journal of School Health*, 82(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00662.x>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Stronach, E. P., Toth, S. L., Rogosch, F., & Cicchetti, D. (2013). Preventive interventions and sustained attachment security in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 25(4pt1), 919–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000278>
- Taylor, A. (2017). *Character Education: a Bibliography of Recent Research, Reports and Resources*. Slough: National Foundation for Educational Research. Získáno z <https://www.nfer.ac.uk/publications/PACE01/PACE01.pdf>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- TEDx Talks. (2014). *Teaching character -- the other half of the picture | Andrew Sokatch | TEDxManhattanBeach* [Video]. Získáno z <https://www.youtube.com/watch?v=sxHGSTV3LF0>
- The VIA Classification of Character Strengths & Virtues. (2016). VIA Institute on Character. Získáno z <http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths/VIA-Classification>
- Tough, P. (2013). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character* (Reprint edition). Mariner Books.
- Tough, P., & Heckman, J. (2012, září 14). 474: Back to School [Rozhovor]. Získáno z <https://www.thisamericanlife.org/radio-archives/episode/474/transcript>
- Venator, J., & Reeves, R. V. (2014, prosinec 19). Jingle-Jangle Fallacies for Non-Cognitive Factors | Brookings Institution. Získáno 29. červen 2017, z <https://www.brookings.edu/blog/social-mobility-memos/2014/12/19/jingle-jangle-fallacies-for-non-cognitive-factors/>
- Vessels, G., & Huitt, W. (2005). Moral and Character Development (s. 8–10). Prezentováno v National Youth at Risk Conference, Savannah, GA. Získáno z <http://www.edpsycinteractive.org/papers/chardev.pdf>
- VIA Survey Psychometric Data. (2017). VIA Institute on Character. Získáno z <http://www.viacharacter.org/www/Research/Psychometric-Data>
- Waldron, M. A. (1912). Virtue. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Získáno z <http://www.newadvent.org/cathen/15472a.htm>
- Waters, L. (2017). Progressing Positive Education and Promoting Visible Well-Being in Schools. In M. A. Warren & S. I. Donaldson (Ed.), *Scientific Advances in Positive Psychology* (s. 229–256). Santa Barbara: Praeger. Získáno z <https://books.google.cz/books?id=nci-DgAAQBAJ>

- Wehrwein, Z. (2017, únor 6). The Social Science of Success. *Current Affairs*. Získáno z <https://www.currentaffairs.org/2017/02/the-social-science-of-success>
- Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- What is Evidence-Based Practice (EBP)? (2017). Duke University. Získáno z <http://guides.mclibrary.duke.edu/c.php?g=158201&p=1036021>
- White, B. (2015). Scapegoat: John Dewey and the character education crisis. *Journal of Moral Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1028911>
- White, M. A. (2016). Why won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>
- World Economic Forum. (2016a). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Získáno z http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- World Economic Forum. (2016b). *The Future of Jobs | Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Získáno z http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf
- World Health Organization. (2014, srpen). Mental health: a state of well-being. World Health Organization. Získáno z http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Writing literature reviews. (2006). Melbourne: Monash University. Získáno z <http://www.monash.edu.au/lis/llonline/writing/general/lit-reviews/print-section.doc>